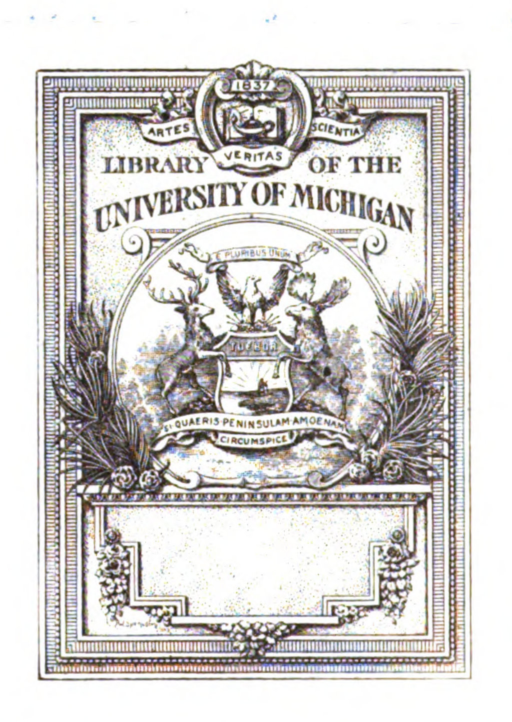



1837
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE



DIE NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIËTOR

ZWANZIGSTER BAND

(PHON. STUD. BD. XXVI, N. F. BD. XX)

MARBURG IN HESSEN

N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG

NEW YORK. G. E. STECHERT & Co. 151—155, WEST 25th STREET.



ALPHABETISCHES INHALTSVERZEICHNIS
DES XX. BANDES.

I. ABHANDLUNGEN.

[illegible] BERICHTE.

ALPHABETISCHES INHALTSVERZEICHNIS DES XX. BANDES.

I. ABHANDLUNGEN.

II. BERICHTE.

III. BESPRECHUNGEN.

1. *Deutsch.*

2. *Englisch.*

5. *Verschiedenes.*

IV. VERMISCHTES.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XX. APRIL 1912. Heft 1.

DIE GRUNDLAGEN DES NEUSPRACHLICHEN REFORMUNTERRICHTS.[1]

I. Das lehrziel.

Der begriff reformmethode drückt eine beziehung zwischen zwei verfahrungsweisen aus, einem lernenden die herrschaft über eine fremde sprache zu vermitteln. Bei der wertung dieser beiden methoden muß man berücksichtigen, daß die sogenannte „alte methode" ein anderes ziel vor augen hatte als die neuere oder natürliche. Ihr abweichendes verfahren erklärt sich zum teil aus dieser verschiedenheit der zielansetzung, so daß nicht alle unterschiede von der modernen methode als verkehrt oder widernatürlich anzusprechen sind.

Bei der feststellung, welche methode den vorzug verdiene, darf man daher nur jene unterschiede ins auge fassen, die trotz gleichen zieles bei beiden verfahrungsweisen bestehen. Die entscheidung unserer frage setzt deshalb eine zielbetrachtung voraus, mit deren ergebnis manche seite des alten zieles und damit auch der alten methode steht und fällt.

Nach welchen gesichtspunkten ist nun die kenntnis einer sprache zu beurteilen? Es fällt uns hierbei zunächst der praktische wert ein. Kaum ein gebildeter wird leugnen, daß es heute einen guten sinn habe, eine kultursprache gewandt

[1] Für die kollegen, die mitten im reformunterricht stehen, bietet die vorliegende arbeit vielleicht nicht viel neues. Aber wir glauben, daß sie doch die leser der *N. Spr.* interessiren wird, weil uns die darin enthaltene „behandlung der grundfragen" des reformunterrichts wohl durchdacht zu sein scheint und gewiß anregend wirken kann.
D. red.

zu beherrschen. Ihr besitz sichert in vielen fällen das fortkommen im leben, ermuntert zu auslandsreisen und erleichtert den aufenthalt daselbst im hinblick auf geschäft und genuß. Solange wir noch keine allgemein anerkannte weltsprache besitzen, wird also die vermittelung praktischer sprachbeherrschung zu den aufgaben der höheren schulen gehören. Der anhänger der alten methode wird dies alles ohne weiteres zugeben; jedoch den einwand machen, daß dies zwar der endpunkt der spracherlernung sei, daß dieser endpunkt aber keineswegs auf der höheren schule erreicht werden müsse. Es sei dem schüler viel mehr damit gedient, daß man die formale bildung — dieses wort im weitesten sinne genommen — in den vordergrund schiebe; die fertigkeit im mündlichen gebrauch aber einem auslandsaufenthalt nach der schule vorbehalte. Hierauf läßt sich erwidern, daß die meisten schon im unmittelbaren anschluß an die schule imstande sein müssen, einen fremdsprachlichen brief zu schreiben und ausländern eine auskunft zu erteilen. Das wichtigste jedoch ist und bleibt, daß in ermangelung hinreichender übung im sprechen sich deutsche laute festsetzen und die in der ersten jugend so bildsamen sprachwerkzeuge nicht zur flüssigen bildung der fremden lautverbindungen angeleitet werden. Diese mängel sind im späteren alter kaum noch zu beseitigen. Dazu kommt, daß das eigenartige leben und weben in der fremden sprache, das wiederklingen der gefühle eines fremden volkes überhaupt nicht erreicht wird. Man bringt sich also um ganz wesentliche stücke desjenigen, was man als aufgabe, sei es nun im höheren oder im niederen sinne, bezeichnet hat; denn die kenntnis des fremden volkstums und der einrichtungen muß wohl als eine wesentliche aufgabe gefaßt werden. Ganz abgesehen hiervon gehen diese männer aber von falschen voraussetzungen über das wesen der sprache aus: sie setzen das wort *sprache*, das doch von *sprechen* abgeleitet ist, im großen und ganzen mit *schreiben* gleich, indem sie hierbei noch übersehen, daß ihre schriftlichen leistungen in der fremden sprache sich hinsichtlich der entstehung ganz wesentlich von den schriftlichen leistungen in der muttersprache unterscheiden. Freilich ist diese art der schriftlichen leistung ja nur eine folge davon, daß sie das praktische können, das sprechen, aus ihrer zielvorstellung fortlassen. Unbewußt geben sie das über jede selbständige schriftliche leistung herrschende gesetz zu, daß

der wortklang so wie für das sprechen auch für das schreiben von der allergrößten bedeutung ist; denn die psychologische zergliederung hat ergeben, daß das willkürliche schreiben zumeist auf der assoziationskette der folgenden teile eines wortes beruht: die vorstellung *V* reproduzirt das gefühl *G*; dieses seinerseits den wortklang *A*, und hierauf folgt die sprechbewegung *M*, und dann erst kommt die schreibbewegung *Ma* zustande. In dieser reihe ist die verbindung *GAM* am festesten; den nächsten grad der festigkeit besitzt die assoziation *VAM*, welche hier zwar nicht vorliegt, aber darum nicht seltener vorkommt. Aus diesen tatsachen ergibt sich die große bedeutung des gefühls und des wortklanges, die bei anwendung der alten methode vollkommen vernachlässigt werden. Wer viel richtiges französisch hört, lernt nicht nur französisch sprechen, sondern erwirbt auch gewandtheit im schriftlichen ausdruck, und wem nur selten französische klänge ans ohr schlagen, der wird nie in den geist, in die feinheiten dieser sprache eindringen, da letztere in erster linie auf den gefühlsassoziationen der worte und nicht auf ihrer objektiven bedeutung beruhen. Nach alledem ist wohl klar, daß die aufnahme des sprechens, d. h. einer gewissen fertigkeit im mündlichen gebrauch der sprache in das ziel eine unabweisbare notwendigkeit ist.

Aus der art, wie wir die letzte forderung begründet haben, geht ein gesichtspunkt für die stoffauswahl hervor. Wir leiteten die notwendigkeit des sprechens u. a. aus dem gesteigerten internationalen verkehr ab: da sich nun dieser in einem ganz bestimmten milieu abspielt, innerhalb ganz bestimmter begriffssphären vor sich geht, so müssen wir dem schüler diese begriffskreise im hinblick auf ihren wortschatz zugänglich machen. Es ist sozusagen der alltag der sprache in den kreis des unterrichts hineinzuziehen. Diese forderung darf uns aber keineswegs dazu verleiten, in den allernächsten zwecken der spracherlernung unterzugehen und die sprechübungen über das stadtbild von Paris usw. bis in die prima fortzusetzen. Mit anderen worten: wir dürfen nicht auf denjenigen teil des zieles verzicht leisten, der mit der formalen bildung, der entfaltung der kräfte in jedem sinne auf das innigste verquickt ist. Stärkung des gedächtnisses, belebung der phantasie, schärfung des verstandes, anregung bedeutender ethischer vorsätze, das alles hat der fremdsprachliche

unterricht zu leisten, und wir sind durchaus nicht willens, diese aufgabe aus dem ziel ausscheiden zu lassen.

Eine übung verdient besondere erwähnung, nämlich die anleitung zu wissenschaftlichem denken innerhalb der sprache selbst. Ich denke hierbei an die grammatik, die nichts weiter ist als ein bewußtwerden der in der sprache liegenden formen und möglichkeiten, neue formen zu schaffen. Die verteidiger der alten methode betrachten die grammatik bekanntlich aus ganz anderen gesichtspunkten. Die übersetzung war ein wesentliches merkmal ihres zieles, und ihre grammatik war als brücke zu diesem ziele gedacht. Sie vergleicht die muttersprache mit der fremden sprache, stellt die abweichungen fest, ohne die erscheinungen aus sich heraus zu erklären. Nur das widerstrebende wurde in allgemeine regeln gebracht, während das ungeheure gebiet des scheinbar übereinstimmenden und des idiomatischen, das sich jeder grammatischen behandlung entzieht, einfach unter den tisch fiel, so daß nur ein lächerlich kleiner ausschnitt in den gesichtskreis des grammatikers und damit des schülers trat. Die anwendung dieser regeln auf die muttersprache bei der übertragung in die fremde war die höchste forderung, die der grammatiker sich vorstellen konnte. Man kann getrost sagen, daß ihm das wissenschaftliche verständnis der grammatik überhaupt abging, daß er nicht zu wissenschaftlichem denken, sondern nur in beschränktem umfange zu sehr einfachen logischen operationen erzog.

Aus dem vorstehenden ergibt sich nun keineswegs, daß grammatische studien überflüssig sind; es läßt sich vielmehr nur der schluß daraus ziehen, daß die grammatischen gesetze und regeln, die durch abstrakte betrachtung und vergleich gewonnen werden, erst abzuleiten sind, nachdem wir in die sprache eingedrungen sind, nachdem wir bis zu einem gewissen grade fühlend in ihr zu hause sind. Und auch dann gefährdet die betrachtung den besitz, weil der erkennende geist den regeln eine größere allgemeingültigkeit zu geben trachtet.

Durch die kenntnis der sprachgesetze, die beim sprechen uns gar nicht selten gleichzeitig mit unseren gedanken zum bewußtsein gelangen, wird die sprachliche einkleidung erschwert, der natürliche fluß des sprachlichen denkens auf sekunden unterbrochen oder im sinne einer falschen verallgemeinerung abgelenkt.

Wenn nun auch diese schädlichen wirkungen nicht zu leugnen sind, so dürfen wir die grammatik doch nicht ganz fallen lassen, weil sie uns einen tiefen blick in die volksseele und in das psychische leben der menschheit überhaupt tun läßt. Ferner trägt sie viel zur gewöhnung an organisirung des wissens, viel zur übung in der selbstbeobachtung bei.

Wie das im vorstehenden aufgestellte ziel zu verwirklichen ist, und welche übungen man auf den verschiedenen stufen zur erreichung aller seiner teile anzustellen hat, darüber wird uns die methode des fremdsprachlichen unterrichts belehren.

II. Methode des fremdsprachlichen unterrichts.

In dem fremdsprachlichen unterricht haben wir die aufgabe zu lösen: wie bringen wir den in der zielbetrachtung umschriebenen sprachstoff an unsere schüler heran? Es liegt hier eine relation zwischen der fremden sprache, der seele des schülers und dem lehrer vor, eine relation, der wir bei unserer darbietung gerecht werden müssen. Wir haben demnach drei dinge ans licht zu stellen: *erstens*, unter welchen bedingungen geht das lernen am leichtesten und raschesten vor sich, und welche besonderen bedingungen treten auf den verschiedenen stufen der psychischen entwickelung auf?

Zweitens müssen wir dem stoff, in diesem falle der bestimmten sprache, eine eingehende untersuchung widmen und dann jene gesetze auf den sprachstoff anwenden, um seine verteilung auf die verschiedenen altersstufen und seine veränderung bei der mitteilung festzulegen.

Drittens sind zu guter letzt alle diejenigen eigenschaften zu beleuchten, die der lehrer besitzen muß, um den stoff sicher zu beherrschen und den psychologischen gesetzen entsprechend zuzubereiten.

1. Das allgemeine gesetz, dem die evolution der seelischen vorgänge folgt, hat Pestalozzi entdeckt, und es läßt sich in folgende worte fassen: „Die fähigkeiten entwickeln sich allmählich und nacheinander; jede hat eine zeit der größten wirksamkeit und entfaltungskraft, und einer jeden muß während dieser zeit das ihr gemäße dargeboten werden.“ Wir müssen also, um mit Pestalozzi zu reden, der natur handreichungen tun. Sorgfältige wissenschaftliche beobachtung

hat das wachstum der fähigkeiten, die dauer der entwickelung, den eintritt der isolirung der seelenkräfte, d. h. ihre getrennte wirksamkeit usw., zutage gefördert, so daß wir mit Herbert Spencer etwa sechs entwickelungsprinzipien unterscheiden können. Als leitstern bei der gewinnung dieser prinzipien hat das *interesse* gedient, d. h. man hat bei ihrer gewinnung stets nur jene tätigkeiten der seele ins auge gefaßt, die unter mehr oder minder starker gefühlsbetonung verlaufen. Das interesse ist daher das maß aller pädagogischen handlungen, dergestalt, daß wir unsere entwickelungsgesetze für falsch erklären würden, wenn bei ihrer berücksichtigung das lernen als plage zum bewußtsein käme. Das interesse ist der rote faden, der sich durch alle regeln hindurchzieht, die die entwickelung des geistigen lebens umspannen; es ist der prüfstein und die oberste richtschnur pädagogischer behandlung. Indem wir unseren blick nun auf jene geistestätigkeiten richten, auf deren schnelle und zweckmäßige entfaltung es die pädagogik abgesehen hat, unterscheiden wir folgende prinzipien:

a) Der aufstieg vom einfachen zum zusammengesetzten.
b) Der aufstieg vom unbestimmten zum bestimmten.
c) Der aufstieg vom konkreten zum abstrakten.
d) Der übergang vom bekannten zum unbekannten.
e) „Nur die fülle führt zur klarheit!“
f) Die förderung der selbsttätigkeit.

a) *Der aufstieg vom einfacheren zum zusammengesetzten.*

Die tätigkeiten des geistes entwickeln sich allmählich; von den einfachsten vorgängen steigen sie zu sehr verwickelten prozessen auf. Auch kommen diese tätigkeiten kaum unabhängig voneinander vor: das anschauen und beobachten ist immer zugleich ein empfinden und denken, und in der regel tritt auch das begehren, das wollen damit auf. Erst sehr spät erscheint das abstrakte denken, das unter ausschluß aller übrigen tätigkeiten das bewußtsein ausfüllt. Aber dieser ausschluß ist nur scheinbar: es ist stets von farblosen gefühlen und anschauungen begleitet. Jedenfalls steht aber fest, daß es eine frucht langer verstandeskultur ist. Der unterricht muß in anlehnung an diese tatsachen von den einzelnen sinneswahrnehmungen zu immer komplizirteren fortschreiten und schließlich bei der betrachtung des allgemeinen anlangen. Der

lehrplan muß diesem entwickelungsgang genügen: zunächst darf er nur wenige gegenstände enthalten: doch bei zumehmender bildung sind dieselben zu vermehren, bis sie nach den oben aufgestellten allgemeinen gesichtspunkten der auswahl das ganze menschliche wissen und können umspannen.

b) *Der aufstieg vom unbestimmten zum bestimmten.*

Der menschliche geist durchläuft noch in einer anderen richtung eine entwickelung: er geht vom unbestimmten ganz allmählich zum bestimmten über. Der schüler der unterstufe verbindet mit den worten der sprache weit unvollständigere, weniger klare und weniger deutliche vorstellungen als der schüler der mittleren und oberen klassen. Die entwickelung der sinne bietet eine schlagende parallele für die des geistes. Das kind kann zunächst nur hell und dunkel unterscheiden; erst allmählich lernt es die farben erkennen und die feinen unterschiede der formen feststellen, bis ihm schließlich durch gewöhnung an scharfe beobachtung die geringsten veränderungen auffallen. Dieser werdegang in hinsicht auf klarheit, deutlichkeit und vollständigkeit läßt sich auch an den vorstellungen des schulpflichtigen knaben nachweisen. Beim unterricht müssen wir auf diese tatsache rücksicht nehmen, wenngleich wir auch nach klarheit und deutlichkeit auf jeder stufe zu streben haben. Es wäre verkehrt, auf der mittelstufe oder gar schon auf der unterstufe die schüler mit wissenschaftlichen definitionen zu behelligen. Hiermit müssen wir unsere tätigkeit auf der oberstufe krönen, wo das verlangen nach bestimmter erkenntnis ganz unzweideutig ausgeprägt ist.

Nun könnte jemand einwenden, daß man unter solchen umständen zahlreiche gedichte von Schiller und Goethe und anderen auf der mittelstufe nicht behandeln dürfe, da ja ein volles verständnis unmöglich sei. Der einwand gibt zu denken, denn der leichtsinn, mit dem erwachsene erklären, einen artikel, ein gedicht, ein buch verstanden zu haben, hat sicherlich seinen ursprung mit in der verfrühten lektüre von werken, die nur das reifere alter würdigen kann. Wenn wir nun auch zugeben müssen, daß der anmaßung und oberflächlichkeit dadurch vorschub geleistet wird, so können wir uns andererseits nicht der wahrheit verschließen, daß viele gedichte, erzählungen und dramen großen eindruck auf unsere jugend machen. Der grund dafür ist darin zu suchen, daß die vor-

geführten gefühle und taten die phantasie anregen, auch wenn manches für den zusammenhang mehr oder weniger wichtige unter den tisch fällt und zuweilen ganze seiten unverstanden bleiben. Der geist ruht in solchen fällen aus oder steht noch unter der nachwirkung der angeregten gefühle, oder erfreut sich am wohllaut der sprache und dem musikalischen versbau. Zu diesen vorteilen sprachlicher bildung und geistiger bereicherung kommt noch der umstand, daß vieles im gedächtnis hängen bleibt und von tieferen geistern bei späterer reproduktion mit dem richtigen inhalt erfüllt wird.

Nimmt man alle diese vorzüge zusammen, so kommt man wohl zu dem schluß, daß die nur halb oder dreiviertel verstandenen werke nicht von der schule auszuschließen sind.

c) *Der aufstieg vom konkreten zum abstrakten.*

Der übergang vom konkreten zum abstrakten ist eine forderung, die sich aus dem ersten prinzip, vom einfacheren zum komplizirteren fortzuschreiten, ergibt. Daß man so lange die grammatische regel vor den beispielen gegeben hat, lag in dem irrtum· begründet, daß die lehrer die allgemeine regel, welche viele beispiele umfaßt, für einfacher hielten als letztere. Nun ist aber leicht einzusehen, daß die vereinfachung nur für denjenigen besteht, der sich beliebig viele einzelfälle vorstellen kann. Nicht aber für den lernenden, der letztere noch gar nicht kennt. Für ihn ist daher das beispiel das einfachere, und dies muß demnach den ausgangspunkt des unterrichts bilden.

d) *Der übergang vom bekannten zum unbekannten.*

Die geschichte der zivilisation kann uns wertvolle winke für die erziehung geben; sie lehrt uns, das unbekannte an das bekannte anzuschließen. Der mensch ist immer bestrebt gewesen, die umgebende erscheinungswelt zu begreifen und herr derselben zu werden, und man darf wohl schließen, daß der weg, der ihn zum ziele geführt hat, derjenige war, der durch das verhältnis seines geistes zu den erscheinungen vorgezeichnet war. Da dies verhältnis nun beim kinde weiter besteht, so dürfen wir wohl annehmen, daß derselbe weg auch ihm die aneignung des wissens am leichtesten macht, d. h. daß der unterricht an die umwelt des kindes anzuknüpfen hat und dieses gebiet nach und nach zu erweitern suchen muß.

e) *„Nur die fülle führt zur klarheit!“*

Auch die entstehung der wissenschaften gibt uns bedeutsame winke für die einrichtung unseres lehrverfahrens; sie zeigt uns, daß wir eine *breite* unterlage der beobachtung besitzen müssen, ehe wir zur aufstellung von allgemeinen regeln und gesetzen schreiten. Alle wissenschaften sind aus dem praktischen leben hervorgegangen: der wissenschaftliche mann knüpfte an die reiche erfahrung des praktikers an; er ordnete, nachdem die einzelbegriffe festgestellt waren, die letzteren zu art- und gattungsbegriffen und schuf so die wissenschaft, die nichts als organisirtes wissen in diesem sinne ist.

Diesen aufstieg von ausgebreiteter erfahrung zum allgemeinen muß die erziehung festhalten, und man trägt diesem gedanken schon in weiteren kreisen rechnung. Die verlegung der grammatik ans ende des sprachunterrichts und die praktische vorbildung der ingenieure gehören hierher.

f) *Die förderung der selbsttätigkeit.*

Die freude der kinder an der selbsttätigkeit, an der untersuchung von gegenständen, die wir schon bei den kleinsten wahrnehmen, ist eine reichlich fließende quelle der erkenntnis. Die pädagogik muß dies vergnügen am finden stets vor augen haben: der unterricht darf sich nicht in fortgesetztem belehren und ausfragen abspielen, sondern muß dem schüler gelegenheit bieten, seine kräfte zu betätigen, indem er fragen an den lehrer richtet und letzterer seine fragen so einrichtet, daß phantasie, verstand und gefühl der schüler auf ihre rechnung kommen.

2. Für die mitteilung sind jedoch nicht allein diese gesetze ausschlaggebend, auch die natur des faches, das gelehrt werden soll, spielt eine nicht unbedeutende rolle. Wir haben es mit den modernen, also lebenden sprachen zu tun. Um nun nicht fehlzugehen, um keine seite zu übersehen, die bei der erlernung von sprachen in betracht kommt, und die am ende die eben aufgestellten prinzipien über das lernen näher bestimmen könnte, komme ich mir durch ein bewährtes verfahren zu hülfe: ich analysire die sprache, wozu sich bereits in der zielbetrachtung einige ansätze finden. Die sprache umfaßt tätigkeiten und die wirkungen dieser tätigkeiten. Sowohl erstere als auch letztere sollen bis zu einem gewissen grade und in bestimmter umgrenzung eigentum des schülers

werden. Die tätigkeiten zerfallen in vier hauptgruppen, in sprechen, schreiben, verstehen und lesen. Die wirkungen dieser tätigkeiten sind das ungeheure gebiet der gesprochenen und geschriebenen sprache: der vulgärsprache, der gebildeten sprache und der litterarischen sprache im lautlichen und schriftlichen gewande. Die sprache im engeren sinne, in die also die sprachtätigkeiten nicht einbezogen sind, d. h. die sprache als erzeugnis und nicht als tätigkeit verstanden, bietet der behandlung kaum irgendwelche schwierigkeiten. Es sind wesentlich fragen der stoffauswahl und der stoffanordnung, welche erstere schon in der zielbetrachtung ihre erledigung gefunden hat, während letztere durch anwendung der vorstehenden allgemeinen regeln einer vollständigen lösung ziemlich nahe gebracht wird. Große schwierigkeiten hingegen macht die erzeugung der sprachtätigkeiten: des sprechens, schreibens, lesens.

A. *Die erwerbung der sprachtätigkeiten.*

a) Das sprechen.

Die notwendigkeit lautlicher schulung ist eine voraussetzung des sprechens, genau genommen des verstehens, das ja aber ein wesentliches merkmal des sprechens ist. Wer sich in der fremden sprache unterhält, will sowohl die fremde sprache verstehen, als auch sich verständlich in derselben ausdrücken; er muß also imstande sein, die fremden laute mit dem gehör zu erfassen und mit seinen sprachwerkzeugen wiederzugeben. Das sprechen verlangt daher schlechterdings einen phonetischen vorkursus. Lautliche richtigkeit erst dann zu erstreben, nachdem sich bereits durch vorangegangene übung im sprechen mancherlei fehler eingenistet haben, empfiehlt sich nicht. Man würde zeit und mühe verlieren, die einmal eingewurzelte falsche aussprache wieder auszurotten.

Das sprechen verläuft in einheiten, die uns als gedanken, als sätze zum bewußtsein kommen. Das einzelne wort im munde des kleinen kindes ist stets ein gedanke und kein wort im sinne einer vokabel. Die bildung der wortvorstellung ist ein neues erlebnis im werdegang des jugendlichen menschen. Sie tritt zunächst mit dem bewußtsein von der einheit des satzes auf und wird erst ganz allmählich von dieser getrennt. Der ausgang vom *satz* und nicht vom *wort* ist daher das ge-

gebene für jede spracherlernung. Das lehrverfahren muß analytisch und nicht synthetisch sein. Mit diesem verschiedenen ausgang, der freilich in ein- und demselben bewußtsein nebeneinander liegt, betreten wir zwei wege, die nie wieder zusammenführen. Hier fällt daher die entscheidung über den wert der alten und der neuen methode. Wenn wir sprechen lernen wollen und der *satz* diejenige einheit ist, in welcher sich der gedankenausdruck vollzieht, dann sind wir auch gezwungen, die sprache in *sätzen* an unseren zögling heranzubringen und nicht in *worten*. Hieraus folgt mancherlei; zunächst nämlich, daß wir alle diejenigen erscheinungen, die die bildung dieser spracheinheiten begünstigen, nicht aus den augen verlieren dürfen. Wir dürfen z. b. nicht die analogie außer acht lassen, die den gesamten sprachschatz nach mannigfachen gesichtspunkten gefühlsmäßig gruppirt. Dasselbe gilt von der assimilation, der dissimilation und der symmetrie, welch letztere sehr wohl als ein besonderer fall der analogie betrachtet werden kann. Von fundamentaler wichtigkeit ist ferner der tatbestand, daß das verstehen und sprechen mehr auf den gefühlsmäßigen assoziationen der vorstellungen beruht, als auf dem objektiven inhalt der letzteren. Ich muß mich für diese behauptung auf die forschungsergebnisse der psychologen stützen; bitte aber einen jeden, sich darüber rechenschaft abzulegen, wieviel anschauliches bewußtsein er beim sprechen oder schreiben erlebt. Ich persönlich kann in übereinstimmung mit den psychologen erklären, daß ich nur selten vollkommen ausgebildete vorstellungen erschaue, dagegen beim denken und schreiben nicht selten die wortklänge der nicht geäußerten gedanken höre. Ein derartiges übergewicht hat das gefühl über die vorstellung.

Die gefühlsassoziationen sind jedoch nicht überall gleich stark: sie sind am festesten und reichsten im zusammenhang mit selbsterlebten tätigkeiten oder doch mit solchen, wie sie unser tatendurst sich ausmalt. Weniger starke gefühle treten in verbindung mit ruhenden objekten auf. Hieraus ergibt sich, daß das verbum am leichtesten gelernt und reproduzirt wird, zumal wenn es sich mit eigener lustvoller tätigkeit, die der bedeutung des verbs entspricht, verbindet. Das verbum ist daher die seele beim sprechen, und auf seine verwendung muß daher beim unterricht der nachdruck gelegt werden, d. h. aller unentbehrliche wortschatz ist zu seiner erlernung in

handlung umzusetzen, die entweder wirklich vom schüler selbst ausgeführt wird oder sich vor seinen augen abspielt, und wenn das alles nicht möglich ist, ihm in fesselnder erzählung dargeboten wird.

Der ausgang vom satz wird übrigens auch noch durch ein anderes psychologisches gesetz gefordert, das gleichfalls in der sphäre des physiologischen unverbrüchliche geltung hat. Ich denke an die tatsache, daß alle fertigkeiten nur auf demjenigen wege erfolgreich reproduzirt werden, auf dem sie eingeübt wurden. Greift man nun die spracherlernung beim satze an, gewöhnt man also die schüler von vornherein an die bildung vollständiger sätze und gedankenreihen, so wird auch jenem gesetz zufolge das sprechen in sätzen vor sich gehen. Wählt man dagegen das wort als ausgang, so kann man auch nur in wörtern sich sprechend ergehen, d. h. worte ohne sinn nach gewissen regeln aneinanderreihen. Dieser vorwurf kann natürlich die grammatische oder synthetische methode nicht treffen, aber sie umgeht auch sehr klug die gefährliche klippe. Denn sie erstrebt keinen freien aufsatz, sondern eine fehlerlose übersetzung, d. h. sie gibt bereits eingekleideten gedanken ein anderes kleid; und wie das schreiben, so das sprechen: es ist in wahrheit ein abstreifen der muttersprachlichen form und ein ersatz derselben durch die fremde nach bewußten regeln, von deren glücklichem zusammenwirken die güte des erstrebten kleides abhängt. Sofern man also sprachliches können in gestalt von freiem sprechen und schreiben als teil des zieles betrachtet, ist man gezwungen, unter dem drucke des ebenerwähnten gesetzes von der gedanklichen einheit auszugehen.

Nun höre ich sagen: ist nicht auch der verfechter der natürlichen methode gelegentlich genötigt, sein augenmerk auf das einzelne wort zu richten, nämlich immer dann, wenn der schüler eine geschriebene oder gesprochene stelle nicht verstanden hat? Ganz richtig! Nur darf man nicht vergessen, daß unsere schüler bereits eine altersstufe erreicht haben, auf der sich die kraft, das wort selbständig aufzufassen, bereits entwickelt hat, so daß ein gelegentliches herausgreifen des fremdlings die auffassung in gedanklichen einheiten nicht bedenklich gefährdet. Man erinnere sich doch auch daran, daß dieser fall gar nicht selten in der muttersprache vorkommt, ohne daß das sprachgefühl darunter leidet. In anlehnung an

die muttersprache, die übrigens nicht in jeder hinsicht ein einwandfreies vorbild ist für die erlernung einer fremden, sucht man die wirkung der gedanklichen unterbrechung abzuschwächen, indem man das unbekannte wort definirt, umschreibt, durch gesten verständlich macht. Am zweckmäßigsten geht man so vor, daß man die schüler in einen ganz neuen zusammenhang einführt, der unter lauter bekannten gliedern auch das unbekannte wort enthält. Der geistig angeschaute zusammenhang wird unter solchen umständen die dunkle bedeutung aufklären. Man bleibt also nach möglichkeit im kreise der fremden sprachanschauung, den man nur dann verläßt, wenn die angabe des entsprechenden deutschen wortes schneller und sicherer zum ziele führen würde. Der vortrag des lehrers soll hinsichtlich seines sprachschatzes so beschaffen sein, daß der schüler das unbekannte aus dem bekannten erraten, bzw. erschließen kann: er darf das prinzip des überganges vom bekannten zum unbekannten keinen augenblick aus den augen verlieren. Bei der lektüre läßt sich die häufung unbekannter wörter freilich nicht ganz vermeiden, so daß hier das eben geschilderte verfahren der worterklärung am platze ist. Wir müssen freilich das vorkommen solcher fälle, so viel an uns liegt, kräftig zu verhindern suchen, und dies geschieht dadurch, daß wir die analogiewirkung verstärken und die verallgemeinerung erleichtern. Die grammatik erhöht die kraft der analogie keineswegs, sie schwächt sie vielmehr: denn indem sie beispielsweise alle formen ein- und desselben verbums zusammenstellt, fördert sie zwar das behalten, zerstört aber die analogiewirkung, die von den einzelnen endungen ausgeht. Der verallgemeinerung leisten wir dadurch vorschub, daß wir das der bedeutung nach zusammengehörige dem schüler immer wieder vorführen und bei jeder wiederholung die gruppen um ein paar glieder bereichern. Diese darbietung ist ein impuls für den zögling, die allgemeine bedeutung aus den art-bedeutungen abzuziehen, und der besitz der allgemeinen vorstellung vergrößert wiederum seine gewalt über den sprachstoff, den er bereits erworben hat.

b) Das schreiben.

Praktische erfahrung und psychologische forschung haben übereinstimmend dargetan, daß das schreiben seine festesten wurzeln im sprechen hat. Das beweist die assoziationskette

V G A M Ma, deren bedeutung ich bereits in der zielbetrachtung klargelegt habe (s. 3). Wenn über die priorität des sprechens also kein zweifel besteht, so fragt es sich doch, ob wir den schüler mit einem schritt an das ziel des schreibens reißen sollen, oder ob es nicht weit richtiger ist, ihn unter allmählicher steigerung der schwierigkeiten von der einfachsten schriftlichen leistung — der beantwortung von fragen — zur krone des schreibens — dem aufsatz — zu führen. Der ausgang vom einzelsatz ist auch beim schreiben geboten, weil zunächst nur die anschauung entwickelt ist, wenngleich sie bereits zur auffassung recht komplizirter gebilde sich eignet. Jedoch verbietet sich die darstellung verwickelter gebilde von selbst, da einerseits die fülle des unbekannten wortschatzes zu groß ist, andererseits aber auch den ruhenden objekten nur geringes interesse anhaftet, das interesse aber ist unsere oberste richtschnur. Mit der umsetzung in handlung, d. h. mit der hereinziehung in eine erzählung, ist auch sehr wenig gewonnen, denn dieselbe würde doch nur eine aussage an die andere anreihen, so daß wir zwar ein sinnganzes bekämen, für die verknüpfung der gedanken und für das fortschreiten zum aufsatz aber nichts geleistet wäre.

Die verbindung der gedanken durch nebenordnende und unterordnende konjunktionen ist eine annäherung an den aufsatz, die dadurch erreicht wird, daß die antworten auf die fragen, die eine in sich geschlossene einheit bilden, durch konjunktionen aneinander angeschlossen werden. Der zusammenschluß der antworten, die dem sinne nach schon ein ganzes bilden, zu einer sprachlich ausgeprägten einheit ist eine außerordentlich wichtige übung, die von der beantwortung der fragen und der herstellung eines selbständigen aufsatzes jedoch wohl zu unterscheiden ist. Diese übung ist, wie gesagt, die entscheidende vorstufe des aufsatzes, und zwar zunächst der erzählung und später, auf der oberstufe, der abhandlung. Zu beachten ist, daß die gewöhnliche litterarische erzählung die gesichtspunkte der reinen erzählung und der reinen abhandlung mischt. Chronologisches und logisches durchdringen sich in ihr. Hieraus folgt zweierlei: erstens, daß die litterarische erzählung nur im auszug die quelle des aufsatzes beim anfangsunterricht bilden kann; zweitens, daß diejenigen teile der erzählung, die sich mit der abhandlung berühren, eine vorzügliche vorübung für die schriftliche leistung

der oberstufe darstellen. Um es noch einmal deutlich zu sagen: die reine erzählung, d. h. diejenigen teile der lektüre, wo ereignisse in chronologischer folge und *nur* in chronologischer folge vor unseren augen sich abwickeln, ist der gegenstand der ersten aufsatzversuche; während diejenigen teile, die von einem einzigen gesichtspunkt der auswahl beherrscht werden, d. h. logisch angeordnet sind, zu den aufsätzen der prima hinleiten und unter umständen ihre quelle bilden können.

Die entwickelungsgesetze des geistigen lebens fordern auch beim schreiben ihre unverbrüchlichen rechte: der gegenstand muß, wie gesagt, zunächst einfacher natur sein, wir müssen die unbestimmtheit der vorstellungen gelten lassen und nicht zeit und worte an die erreichung größerer bestimmtheit wenden. Unsere ausführungen prallen wirkungslos von der organisation der schülerseele ab, da sie jene stufe der entwickelung, auf der ihr bestimmtheit ein unabweisbares bedürfnis ist, erst in einem späteren alter erreicht. Wir wählen unsere themen und damit zugleich unsere lektüre aus der konkreten sphäre, aus allem, was auge, ohr, überhaupt die sinne dem jungen geist zugeführt haben. Nur mit großer vorsicht und zurückhaltung suchen wir hier und da das allgemeine einzuführen, nämlich überall da, wo eine glückliche gruppirung der tatsachen ganz unwiderstehlich zur abstraktion auffordert. Jedoch ist dies mehr im mündlichen als im schriftlichen gedankenausdruck zu pflegen.

Auch die gesetze, die die erweiterung des geisteslebens beherrschen, müssen zu ihrem recht gelangen: die aufsätze müssen stets das wesentliche merkmal eines aufsatzes besitzen, nämlich die selbständigkeit. Wir müssen dem schüler gelegenheit geben, seine selbsttätigkeit zu befriedigen; seine freude am finden muß nahrung haben, und zwar so, daß er die schwierigkeiten mit einiger mühe überwinden kann; er muß das glücksgefühl des erfolges am ende seiner arbeit erleben. Übersteigen die schwierigkeiten seine kraft, so kommt es weder zu der ebenerwähnten befriedigung, noch wird er imstande sein, eine selbständige leistung zuwege zu bringen. Es wird vielmehr bei fleißigen schülern auf eine niederschrift des auswendig gelernten textes hinauslaufen. Bei der behandlung abstrakter gegenstände müssen wir für große fülle der beispiele sorgen, so daß der schüler beliebige aus ihnen

auswählen oder nach ihrer analogie neue zu erfinden vermag. Die wahrscheinlichkeit einer selbständigen leistung ist natürlich um so größer, je mehr wir an das bekannte anknüpfen und je weniger kraft die klärung und darstellung des unbekannten erfordert. — Nach maßgabe dieser regel sind die aufsätze vorzubereiten, jedenfalls die themen zu stellen, wenn man den stoff als bereits bekannt voraussetzt. Schreiten wir auf den hier gezogenen linien allmählich fort, ohne der entwickelung der natur vorauszueilen, so müssen wir schließlich zur höchsten schriftlichen leistung, der reinen abhandlung, gelangen, die alle formen der gedankeneinkleidung voraussetzt.

c) Das lesen.

Die lektüre ist die wichtigste quelle aller künstlerischen, ethischen, religiösen und wissenschaftlichen anregung. Bei dieser hervorragenden bedeutung der litterarischen denkmäler muß der lesefertigkeit weitgehende beachtung geschenkt werden. Nach welchen gesichtspunkten das lesen zu pflegen sei, das lehrt uns eine psychologische zergliederung der wortvorstellung. Das lesen vollzieht sich in der assoziationsreihe — sofern es sich um lautes lesen handelt — O (schriftbild) M A G (V). Die bedeutung dieser reihe kann man sich leicht klarmachen: alle ihre glieder sind im wachsen begriffen, vor allen dingen aber das element V, während das element G anfangs die breiteste ausprägung hat. Der pädagogik erwächst nun die pflicht, das wachstum dieser elemente zu fördern. Wir müssen also zunächst die motorischen bewegungen berichtigen, d. h. überall da, wo ein fremdsprachlicher laut durch einen ähnlichen der muttersprache ersetzt wird, durch beschreibung der richtigen artikulation die hervorbringung des gewünschten lautes erleichtern. Auf diesem wege werden wir langsam zu lautlicher richtigkeit gelangen und noch darüber hinaus die richtige verteilung der tonstärken und die eigentümliche intonation der fremden sprache erzielen. Die folge hiervon wird sein, daß das ohr den wortklang rein auffaßt, was seinerseits wieder das lesen fördert. Die größte aufmerksamkeit aber müssen wir der klärung, bereicherung und verdeutlichung der vorstellung widmen. Dieses ziel läßt sich auf mannigfache art erreichen: wenn definitionen keinen erfolg haben, wenn umschreibungen und veranschaulichungen versagen und die vorführung eines bekannten zu-

sammenhanges mit der bewußten unbekannten vorstellung aus guten gründen nicht möglich ist, dann müssen wir unsere zuflucht zur übersetzung nehmen. So lange noch irgendeine möglichkeit besteht, den schüler in form und geist der fremden sprache festzuhalten, sind wir auf grund unseres standpunktes gezwungen, von ihr gebrauch zu machen. Auch die verstärkung des gefühlselementes verdient beachtung, da ja gerade dieses das willkürliche sprechen und schreiben begünstigt. Eine große fertigkeit im lesen befestigt die weiter oben erwähnte assoziationskette, trägt aber darum keineswegs zu geläufigerem sprechen bei, da die psychischen prozesse nur so verlaufen, wie sie erworben wurden, also nicht in umgekehrter richtung. Es ist aber zu bedenken, daß die einzelnen seiten der wortvorstellung gekräftigt werden, und da diese freilich in verschiedener abfolge auch beim willkürlichen sprechen und schreiben vorkommen, so ziehen auch letztere fähigkeiten einen gewinn aus der lesefertigkeit.

B. *Die anordnung des lesestoffes.*

Die litteratur, die dem schüler zugänglich werden soll, schichtet sich nach den allgemeinen lern- und entwickelungsprinzipien in mehrere, übereinander geordnete lagen. Bei der unbestimmtheit unserer prinzipien lassen sich nur drei schichten mit deutlichkeit unterscheiden. Ehe wir an ihre umgrenzung gehen, wollen wir es noch einmal recht kräftig betonen, daß das interesse bei auswahl und anordnung unser oberstes gesetz ist. Die unterste stufe wird folgendes gepräge haben: Personen aus dem interessenkreis des schülers werden einfache, leicht übersichtliche handlungen ausführen. Die personen sind so beschaffen, daß der schüler sich leicht in anschauung und gefühl mit ihnen gleich setzen kann, die handlungen von der art aber, daß der schüler sich ihrer entweder erinnert, sie selbst ausführt oder doch in der phantasie sich mühelos vergegenwärtigt. Das ziel der handlung kann in der gewinnung einer praktischen regel oder einer moralischen lehre bestehen, ohne daß letztere indessen dem schüler klar zum bewußtsein kommt.

Auf der zweiten stufe muß diese klarheit der abstrakten regel vergrößert werden. Man muß auf ihren besitz größeren nachdruck legen, indem man sie mehr und mehr bei den leistungen der schüler berücksichtigt. Die handlungen werden

verwickelter, jedoch müssen noch diejenigen taten vorherrschen, die gefühl und phantasie anregen, die mut, kraft und list in sichtbarer form voraussetzen.

Auf der dritten stufe rücken die handlungen noch weiter in die ferne, insofern nämlich die motive, die übrigens ungefähr die gleichen bleiben, nicht mehr so deutlich erkannt werden und der zweck der handlungen in der schöpfung mehr oder weniger abstrakter gebilde besteht (das wirken von ministern, feldherren usw.). Aus dieser charakterisirung ergibt sich, daß die reine erzählung, bzw. schilderung sich allmählich in die abhandlung verwandelt. Es liegt im wesen der erzählung, daß sie den schüler auf seinem ganzen bildungswege begleiten kann, da sie — jedenfalls das bedeutendere, litterarische erzeugnis dieser art — nie ganz frei von abstrakten partien ist. Die abhandlung hingegen kann nur auf der oberstufe gepflegt werden, denn sie läßt keine mischung der gattungen zu. Das abstrakte denken, die auffassung zu verwickelten gebilden und große bestimmtheit der begriffe müssen bereits vorhanden sein, um sie mit erfolg zu behandeln. Das drama hat gemäß seinem wesen seine stelle schon auf der zweiten stufe, ist aber auf der oberstufe erst an seinem richtigen platze. Der gang der handlung in fortschritt und rückschlag ist in der regel so labyrinthisch und fordert infolgedessen eine so ungewöhnliche abstraktionskraft, daß ein volles verständnis in den mittleren klassen kaum denkbar ist. Übrigens sind abhandlung und drama gewöhnlich auch viel zu umfangreich, so daß dem unentwickelten geist schon in der mitte der lektüre der faden verloren geht. Denn der umfang der lektüre wächst mit der ausbreitung und vertiefung des geistigen lebens. — Es ist daher ratsam, im ersten und zweiten jahre des fremdsprachlichen unterrichts die lektüre eines zu umfangreichen werkes zu vermeiden.

Im dritten jahre beherrscht er die fremde sprache so weit, daß er selbst den wunsch bekommt, größere, zusammenhängende werke zu lesen. Das lesebuch braucht darum nicht ganz wegzufallen, anziehende stücke allgemein bildenden inhalts, die dem geschmack der schüler entgegenkommen, können die lektüre einer größeren erzählung als angenehmer wechsel unterbrechen. Gut ist es, wenn das lesebuch auch gedichte enthält, die sich inhaltlich an die einzelnen stücke anschließen. Sie tragen sehr viel zur befestigung des gedankengehaltes bei

und zeigen zugleich, wie ein dichter sich eines stoffes bemächtigen muß, um ihn poetisch zu gestalten.

Jespersen hat diesen gesichtspunkt in seinem *England and America Reader* verwirklicht. Im anschluß an die sachliche darlegung der konstitution, der eine geschichte ihrer entwickelung vorausgeht, bringt er ein gedicht, das uns den geist anschaulich macht, aus dem diese verfassung hervorgegangen ist. (Maßvoller freiheitsdrang und selbstbeherrschung.) Die benutzung des lesebuches in diesem sinne kann bis in die obersten klassen mit gutem erfolge fortgesetzt werden.

Andererseits müssen die werke um so bedeutender sein, je verzweigter das geistige leben und je größer die fähigkeit ist, *eine* seelenkraft unter ausschaltung aller übrigen in tätigkeit zu setzen. Von dem schlichtesten gedicht oder lied und von der unbedeutendsten erzählung müssen wir in allmählichem aufstieg zu den perlen der litteratur einer jeden sprache gelangen.

Die abhandlung *par excellence*, deren verständnis die oberstufe dem schüler vermitteln muß, ist die grammatik. Wir haben bereits in der zielbetrachtung dargelegt, wie sie *nicht* sein soll, und im gegensatz dazu das idealbild einer solchen wissenschaft entworfen. Die praktische verwertung der grammatik erstreckt sich auf ein recht kleines gebiet.

Die grammatik hat eigentlich nur negativen wert: sie dient dazu, die tendenzen, die von den synthesen der muttersprache ausgehen, im beschränkten umfange auszuschalten; lernen kann man mit ihr die fremde sprache nicht.

Über die grammatik als erziehungsmittel zu wissenschaftlichem denken muß noch ein kurzes wort gesagt werden. Die grammatik verhält sich zur sprache wie die naturwissenschaften zur natur: sie deckt uns alle diejenigen kräfte und gesetze auf, die das sprachliche geschehen bestimmen. Sie enthüllt uns das verhältnis des gedankens zur form; sie zeigt uns, welche mittel der geist besitzt, um das allgemeine wesen seiner gedanken und ihrer unterschiede durch ein sinnliches substrat wiederzuspiegeln. Und nicht nur den abdruck der gedankentypen, sondern auch willen und gefühl sucht die grammatik in ihrem sprachlichen niederschlag aufzuspüren. Die methode dieser wissenschaft ist die selbstbeobachtung; sie kann daher in gewissem sinne als eine selbstentzifferung des menschlichen seelenlebens bezeichnet wenden und bildet im

einklang hiermit den ausgangspunkt von logik, psychologie und erkenntnistheorie.

III. Die persönlichkeit des fremdsprachlichen lehrers.

Die unterrichtsmethode der fremden sprachen ist so schwierig und setzt so vielseitige kenntnisse voraus, daß sich der lehrer wie in England und Frankreich auf ein einziges fach beschränken sollte. Was seine kenntnisse dabei an breite verlören, daß würden sie an tiefe und gründlichkeit gewinnen. Ferner würde diese konzentration ihn sicherlich leistungsfähiger machen, seine gesundheit bessern, jedenfalls aber einen frühzeitigen verfall seiner kräfte verhindern, der jetzt, nach der aussage von männern, die es wissen können (Münch), gar nicht selten vorkommt. Auch direktor Heynacher (Hildesheim) äußert im Lexisschen *Sammelwerk*, daß sowohl lehrer als schüler durch die reformmethode sehr *angegriffen* würden. Die methode des unterrichts der neueren sprachen, die uns tief in die psychologie und in das wesen der sprachen führt, setzt eine philosophische bildung voraus, wenn anders sie mit bewußtsein und erfolg gehandhabt werden soll. Der geborene lehrer, der aus instinkt das richtige tut, nicht aus klarer erkenntnis heraus, ist dem bewußten kenner der methode gegenüber im nachteil, da es ihm an beweglichkeit gebricht, sich bei veränderten verhältnissen von dem einmal erworbenen verfahren zu trennen oder dasselbe im sinne der veränderungen zu reformiren. Doch auch ethische eigenschaften setzt der beruf des fremdsprachlichen lehrers voraus. Bei dem ständigen fortschreiten von werk zu werk mit immer neuem wortschatz und immer neuen gedankengängen geht dem schüler außerordentlich viel verloren. Nur wenn der lehrer unendliche geduld besitzt, wird er im stande sein, diese lücken in der kürzesten zeit wieder auszufüllen; es sei denn, daß er die schüler zwingt, das vergessene zu hause wieder aufzufrischen, und so die nicht unberechtigten klagen über überbürdung seitens der eltern und seiner kollegen veranlaßt. Nimmt er den dem gedächtnis entfallenen stoff und wortschatz in der klasse rasch noch einmal wieder durch, indem er ihn nach kräften interessant zu gestalten sucht und wo immer nötig mit seinen kenntnissen aushilft, so wird er bald das vergessene wieder lebendig machen und sich den dank und die anhänglichkeit seiner schüler verdienen.

Wohlwollen und vertrauen sind gleichfalls unentbehrliche merkmale des sprachlehrers. Wer nur das negative in den leistungen der schüler erblickt und im unterricht keine gelegenheit vorübergehen läßt, seinen ärger, seine herrschsucht, überhaupt seine ganze subjektive natur zu befriedigen, der ermutigt die schüler gewiß nicht zur freien aussprache und bringt sich und die schüler so um den zweck, der sie zusammenführt.

Nach alledem ist wohl klar, daß der lehrer der neueren sprachen ungleich mehr kraft entäußern muß als die vertreter anderer fächer, so daß man mit recht für eine herabsetzung der stundenzahl kämpft. Schwer wird es sein, dieses ziel zu erreichen, und vielleicht unmöglich, doch das soll uns nicht abhalten, den unterricht in den neueren sprachen ihrem begriffe und ihrer würde gemäß zu erteilen.

Hamburg. Max Priesz.

IMPARFAIT ET PASSÉ DANS L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE.

Nous nous proposons de montrer dans ce qui va suivre l'application des principes établis dans notre précédent article (v. *N. Spr.* XIX, 475) au problème toujours brûlant de la différence entre l'imparfait et le passé en français. — Mais, avant d'entrer dans le vif de la question, il est nécessaire de préciser encore certains détails de ces principes et de développer ceux d'entre eux qui se rattachent le plus étroitement à ce problème.

Nous avons vu, entre autres, qu'il faut considérer chaque mot, non comme la représentation d'une perception isolée, mais comme celle d'un groupe de perceptions. Nous appellerons groupe sémantique l'ensemble des perceptions dans l'expression desquelles le mot considéré entre avec le même sens. Or, dans toute langue, il y a des mots qui ne représentent pas seulement un groupe, mais plusieurs groupes sémantiques distincts. Par exemple, en français le mot «tête» a des sens fort différents dans les expressions: «Cet homme a une tête énorme»; «Cet homme a la tête dure»; «Cet homme est à la tête de nombreuses entreprises.» Ce sont là trois sens qui correspondent à trois groupes sémantiques distincts quoique réunis sous le même mot. Dans notre précédente

étude, nous avons vu qu'il fallait attribuer à chaque mot, dans le système de langage auquel il appartient, un rang chronologique déterminé, en relation avec le degré de perceptibilité du caractère qu'il sert à désigner. Nous considérions alors chaque mot comme formé d'un groupe sémantique unique. Dans les mots à plusieurs groupes sémantiques il est nécessaire d'attribuer à chacun de ces groupes le rang chronologique qui lui convient. Il est clair, par exemple, que les sens du mot *tête* dans les deux dernières phrases citées plus haut sont dérivés du sens que ce même mot possède dans la première. L'existence des deux derniers groupes sémantiques présuppose donc l'existence du premier groupe. Dans tout terme recouvrant ainsi plusieurs sens distincts, il y a toujours un sens initial dont les autres sont dérivés (peu importe pour le moment suivant quelles lois). Ce sens initial est ce que nous appellerons le *noyau sémantique* du mot considéré. C'est sur ce noyau que doivent venir se déposer successivement et suivant un ordre chronologique déterminé les différentes couches sémantiques dont le sens total du mot est formé. Dans l'exemple cité sur le mot «tête», les deux derniers sens dérivent directement du premier: de nouveaux sens pourraient s'ajouter à ceux-là, dérivant soit encore directement du sens premier, soit aussi des sens dérivés eux-mêmes.

* * *

Avant d'aller plus loin, nous devons encore insister sur le fait que les considérations qui précèdent n'ont absolument aucun caractère historique, quelle que puisse être leur analogie avec les considérations plus on moins semblables dont s'inspire la sémantique historique. Celle-ci et, avec elle, la science de l'étymologie partent du mot tel qu'il existe dans l'esprit et dans la bouche du sujet parlant et remontent en arrière pour rechercher à travers l'évolution historique du langage l'origine de son sens et l'origine de sa forme. La sémantique considère pour cela le sens actuel du mot comme une quantité connue, comme un terme nettement défini et elle se charge au besoin d'en donner la définition. Mais elle ne s'occupe point d'expliquer comment dans l'esprit de tous les individus parlant un langage donné à une époque donnée, les mots se reconstituent invariablement avec le sens précis que nous leur attribuons. Les lois suivant lesquelles cette reconstitution

s'effectue pourront se rapprocher plus ou moins de celles qui régissent l'évolution historique: il n'en est pas moins certain que l'enfant qui fait l'apprentissage de sa langue maternelle ne fait jamais de sémantique historique ni d'étymologie. — A côté de la sémantique historique nous voyons donc qu'il y a place pour une sémantique psychologique, et c'est dans cette dernière qu'il faut ranger toutes les considérations qui font l'objet de cette étude.

La sémantique psychologique étudiera la naissance et la vie des mots dans l'esprit de ceux qui les emploient: elle devra montrer à quelle nécessité leur naissance répond, elle expliquera comment le sens d'un mot se modifie par sa propre vie, comment il s'enrichit, d'un côté, par l'acquisition de sens nouveaux, comment il s'appauvrit, de l'autre, par la naissance de mots nouveaux dont le sens se forme à ses dépens. Elle ne s'attardera point surtout à chercher pour le sens des mots des définitions rigoureusement logiques qui ne sont que très rarement possibles. Mieux que par des définitions, elle expliquera par des contrastes, ce qui est plus conforme aux habitudes de l'esprit humain. Ainsi «rouler» n'a de sens précis que par la distinction que nous sommes capables d'établir entre ce verbe et «glisser, sauter, couler», etc.

* * *

Tout ce que nous venons d'exposer s'applique non seulement aux mots considérés en eux-mêmes, mais encore à leurs formes grammaticales et, en particulier, aux formes verbales. Quoique ces formes n'aient pas d'existence indépendante, elles sont, elles aussi, représentatives de groupes sémantiques déterminés. A une forme verbale donnée peut correspondre un groupe sémantique unique, mais plus généralement il lui en correspond plusieurs. C'est le cas en particulier pour l'imparfait. Les grammaires nous apprennent, en effet, que tantôt il sert à exprimer qu'une action est contemporaine d'une autre dans le passé, tantôt il caractérise l'habitude, etc. — Nous devons nous demander quel est de tous ces cas divers celui qui a été dans l'esprit de tout Français le noyau sémantique dont sont dérivés les autres cas. Puis nous devrons chercher à établir la suite chronologique de ces derniers. Les premières questions qui se posent sont celles-ci: Quand l'imparfait prend-il naissance dans le cerveau du sujet parlant? Quel est le

fait psychologique qui lui donne naissance? — Pour répondre à la première de ces questions, il faudrait établir quel est l'état du vocabulaire de l'enfant au moment où il se familiarise avec la tendance spéciale caractérisée par l'imparfait. Il importe, en effet, de bien se rendre compte que la constitution des notions de langage nouvelles s'opère chez l'enfant sur un vocabulaire restreint, et il n'est pas impossible que l'état particulier du vocabulaire à ce moment influe par réaction sur la formation du noyau sémantique. Cet état est constitué par la série des mots et des formes grammaticales connus au moment considéré. Dans le cas particulier qui nous intéresse il faudrait établir quelle est au moment de l'apparition de l'imparfait la série des verbes familiers à l'enfant et quelles sont les formes verbales qui lui sont connues. En ce qui concerne ces dernières, nous pouvons affirmer *a priori* que la forme du présent est pour lui d'un usage courant. La forme de l'imparfait étant une forme du passé, elle implique nécessairement la connaissance du futur, car c'est par contraste avec ce dernier que le passé se définit. Mais dans quelle forme le passé apparaît-il d'abord? Nous avons en français le passé défini, le passé indéfini et l'imparfait qui sont susceptibles peut-être de revêtir la première apparition du passé. Or nous pouvons éliminer d'emblée le passé défini qui n'appartient point à la langue courante et dont, par conséquent, nous n'avons que faire. Il resterait à se demander si l'imparfait doit précéder le passé indéfini ou inversement. Il est plus naturel de donner au passé indéfini le premier rang parce que c'est lui qui intervient le plus souvent avec les verbes qui entrent alors dans le vocabulaire de l'enfant. Quels sont ces verbes? «Prendre, mettre, voir, faire, savoir, dire, aimer, donner, vouloir, pouvoir, aller, venir, marcher», sont certainement parmi les plus fréquents. Des phrases telles que: «J'ai mis mon chapeau sur la table;» «Tu m'as pris mon livre;» «Il ne m'a pas vu»; «Ce n'est pas moi qui l'ai dit», etc. sont bien de celles parmi lesquelles on peut se figurer la première apparition du passé dans le langage enfantin. Cette question de priorité de l'imparfait ou du passé indéfini n'a pas, du reste, une si grande importance. Ce qui est certain, c'est que l'imparfait ne commence à préciser son sens comme tel que lorsque le contraste s'établit entre lui et le passé indéfini.

Quel est maintenant le fait psychologique par lequel peut

s'expliquer la naissance de l'imparfait comme temps distinct du passé indéfini? — Supposons que l'on annonce à un enfant, qui l'ignore, que son père est rentré de voyage. On le fera à peu près en ces termes: «Tu sais que ton père est là déjà depuis hier?» Et l'enfant répondra: «Non, je ne le savais pas.» Remarquez combien l'emploi de l'imparfait est rigoureusement nécessaire en français dans ce cas. Quoique l'interrogation renferme le verbe «savoir» au présent, l'emploi de ce temps est impossible dans la réponse négative; l'emploi du passé indéfini ne s'impose pas non plus, car étant donné le sens des verbes avec lesquels il s'est habitué à l'employer, l'enfant a dû probablement associer à sa forme la notion d'une action isolée dans le passé, même momentanée, comme «j'ai mis, j'ai pris, j'ai vu j'ai dit», etc. Ici surgit la notion nouvelle d'un état qui n'est ni isolé, ni momentané, bien au contraire. Cet état doit être décrit comme existant déjà au moment où l'on parle depuis un temps indéterminé et prenant fin à ce moment. Je ne crois pas qu'il existe un cas où l'emploi de l'imparfait soit mieux caractérisé que dans celui-là, et où la nuance qu'il exprime soit plus facile à saisir. Celà n'empêche pas, cependant, que ce cas fondamental soit ignoré de toutes les grammaires qui traitent ce sujet.

On remarquera que, tandis qu'il est plus naturel d'associer la première apparition du passé aux verbes «mettre, prendre, voir, dire, aller», etc., on se figure plus aisément celle de l'imparfait associée aux verbes «savoir, croire, voir, vouloir, pouvoir.» L'importance d'une forme grammaticale varie donc suivant les verbes: c'est là une remarque dont l'enseignement doit tenir compte, surtout dans les exercices. C'est une erreur de croire que, pour familiariser les élèves avec l'emploi de l'imparfait, il faut leur faire exercer cette forme avec le plus grand nombre possible de verbes. Il faut savoir choisir ceux qui par leur sens se prêtent le mieux à caractériser l'imparfait et qui se rencontrent aussi le plus souvent sous cette forme dans le langage courant. Quand un élève est parvenu à saisir la nuance exacte exprimée par l'imparfait avec un verbe donné, il est bien près d'étendre spontanément cette même nuance à d'autres verbes dans les cas voulus.

Ce premier sens ou noyau sémantique de l'imparfait une fois constitué dans l'esprit de nos élèves, comment allons-nous passer au deuxième groupe sémantique? Ce deuxième

groupe est évidemment formé par les cas du type suivant: «Quand je suis arrivé, je ne savais pas cela,» où l'imparfait n'est plus rapporté au présent mais à un passé. Ce deuxième cas est, on le voit, intimement lié au premier dont il dérive logiquement: on peut même à la rigueur n'en faire qu'un seul groupe si cela présente des avantages au point de vue purement méthodique. Considérons maintenant le cas de l'imparfait exprimant l'habitude, p. ex. dans la phrase: «Quand nous prenions des leçons de français, nous écrivions beaucoup d'exercices.» Il serait ridicule de vouloir chercher un lien logique entre les deux cas précédents et ce cas nouveau. Pour exprimer cette idée de l'habitude dans le passé, l'esprit se trouve en présence de deux formes: «Quand nous avons pris . . .» et «Quand nous prenions . . .» Habitué qu'il est à voir dans la première l'expression d'un fait isolé radicalement opposé au sens qu'il veut exprimer ici, il penche plus naturellement à loger ce dernier sous la seconde, moins bien définie et par conséquent plus apte à s'élargir d'un sens nouveau. Aussi bien s'habituerait-il à le loger sous une forme nouvelle, si le passé de la langue lui en fournissait une. Cette propriété de notre esprit de caractériser par des formes distinctes des tendances distinctes ne dépasse donc pas les limites d'une simple capacité, celle de se mouler aux formes existantes de la langue. Une distinction tout analogue à celle que nous trouvons dans le passé pourrait exister dans le futur, et l'on pourrait avoir à distinguer deux formes distinctes de futur dans la phrase: «Je serai là, quand vous arriverez,» de même qu'il y a deux formes de passé dans: «J'étais là quand vous êtes arrivé.» Mais cette distinction de forme n'étant point fournie par le passé de la langue, l'esprit, quoique capable en principe de s'y former, confond les deux termes et néglige toute distinction. La capacité de distinguer l'imparfait et le passé indéfini, tels que nous les concevons en français, existe en principe aussi bien chez l'Allemand que chez le Français, mais tandis qu'elle est servie en français par le passé de la langue, elle ne l'est pas en allemand. Très rapidement développée chez le Français, elle s'éteint bientôt chez l'Allemand à tel point qu'elle est extrêmement difficile à ranimer plus tard. Cette réaction des formes linguistiques sur le développement des facultés originelles de l'esprit ne serait pas un des côtés les moins intéressants de la sémantique psychologique.

* *
*

Jusqu'ici nous n'avons mentionné le passé défini que pour l'éliminer purement et simplement de la discussion. Les principes qui sont à la base de toute cette étude suffisent, à notre avis, à justifier pleinement cette élimination. Le noyau sémantique se forme en français par contraste avec le passé indéfini et non avec le passé défini. La distinction que font les grammaires entre l'imparfait et le passé défini n'est qu'une conséquence de la distinction que la langue courante fait entre l'imparfait et le passé indéfini. Celle-ci doit donc être étudiée la première; elle suffit d'ailleurs entièrement, car le passé défini n'apporte rien dans cette question qui n'ait déjà dû être étudié avec le passé indéfini.

Commencer l'étude de cette question par une comparaison entre l'imparfait et le passé défini, c'est commettre une erreur psychologique grave qu'aucune méthode, cependant, n'a su éviter jusqu'à ce jour. Il est temps que cette vieille tradition, tout imprégnée de l'esprit scolastique, disparaisse enfin de l'enseignement des langues. Le passé défini constitue dans l'enseignement élémentaire une difficulté aussi embarrassante qu'inutile: les méthodes modernes qui, au début, donnent si justement la préférence à la langue parlée ne doivent pas craindre de supprimer un élément qui n'apparaît jamais dans le langage courant. L'importance exagérée que l'on attribue au passé défini provient à notre avis d'une comparaison superficielle des formes verbales. Au passé indéfini allemand correspond exactement, au moins comme forme, le passé indéfini français; à l'imparfait allemand correspondent par contre deux formes françaises: l'imparfait et le passé défini. On en a conclu naïvement que le sens du passé indéfini allemand correspondait exactement au sens du passé indéfini français, et que les difficultés ne surgissaient que dans la traduction de l'imparfait allemand. Ce qui est peut-être juste dans la langue littéraire est absolument faux dans la langue courante. Dans le premier cas que nous avons étudié, nous trouvons que l'allemand se sert du passé indéfini pour exprimer la nuance de l'imparfait français. Là où le Français répond par: «Je ne savais pas cela» à l'annonce d'un fait nouveau pour lui, l'Allemand dit: *Das habe ich nicht gewußt.* Il importe peu d'ailleurs de savoir si la forme: *Das wußte ich nicht* serait plus correcte ou non. Il est un fait indéniable que la langue courante allemande emploie le passé indéfini; elle l'emploie également dans le

second cas qui, aussi bien en allemand qu'en français, est étroitement lié au premier: *Als ich gekommen bin, habe ich das schon gewußt.* On voit par ces exemples combien les habitudes de l'esprit allemand sont opposées à celles de l'esprit français. Nous trouvons là la source première de toutes les difficultés que l'emploi de l'imparfait présente aux Allemands. Tant que l'on ne sera pas parvenu à vaincre celles que présentent ces deux premiers cas, tous les efforts que l'on fera pour familiariser les élèves avec les autres usages de l'imparfait, resteront vains.

On remarquera en outre que la question est double. Non seulement nous devons chercher à caractériser nettement l'emploi respectif de l'imparfait et du passé indéfini en français, mais il est nécessaire de rechercher aussi les cas où les tendances de l'esprit allemand sont contraires à celles de l'esprit français. En d'autres termes, le problème consiste aussi bien à combattre des tendances existantes dans l'esprit allemand qu'à y créer des tendances nouvelles. Pour le résoudre complètement, pour poursuivre l'étude que nous n'avons voulu qu'esquisser ici, il faudrait savoir exactement quelle distinction l'Allemand fait entre l'imparfait et le passé dans sa langue, il faudrait savoir en particulier quel est le noyau sémantique de l'imparfait allemand. Mais ce ne sont pas, je ne saurais trop le répéter, des considérations historiques ou littéraires qu'il nous faut ici. Cette étude doit puiser dans la langue vivante telle qu'elle est parlée par la majorité des Allemands. Ce n'est certes pas à un étranger de se risquer dans une pareille étude; aussi bien mon but serait-il atteint si les considérations qui précèdent pouvaient inciter quelque néophilologue allemand à s'attaquer aussi à cet intéressant problème.

* *
*

Comment se présentera maintenant, si nous lui appliquons les principes que nous venons d'exposer, l'enseignement de l'imparfait? C'est ce que nous allons essayer de montrer en nous servant des procédés de la méthode directe qui présentent l'enseignement sous forme de conversation continue entre le professeur et l'élève.

Le prof. «Monsieur X., savez-vous déjà qu'il n'y aura pas de leçons demain?» — *L'élève.* «Non, je ne le savais pas.»

Mais avant de répondre ainsi l'élève dira probablement:

«Non, je ne le sais pas» ce qui ne serait possible que si le verbe «savoir» dans la question était employé avec «si» au lieu de «que». Ensuite, il essayera certainement: «Je ne l'ai pas su». Et c'est alors qu'il faudra lui expliquer (en allemand, bien entendu) la différence fondamentale que fait le français entre une action isolée, comme «j'ai mis, j'ai vu, j'ai pris», etc. et un état ne finissant qu'au moment où l'on parle, comme «je savais.» Puis on passera à l'étude des autres formes:

Le prof. «Et vous, Mr. Y. et Mr. Z., ne le saviez-vous pas non plus?» — *El.* «Non, nous ne le savions pas.» — *Pr.* «Et Mr. X., le savait-il?» — *El.* «Non, il ne le savait pas.» Et ainsi de suite pour les autres formes.

Nous passerons ensuite au second cas et présenterons l'emploi simultané de l'imparfait et du passé indéfini:

Le prof. «Mr. X., quand vous êtes entré dans cette salle, est-ce que j'étais déjà ici?» — *El.* «Oui, vous étiez déjà là, quand je suis entré.» — *Pr.* «Qu'est-ce que je faisais? Est-ce que je travaillais? Est-ce que je parlais? Est-ce que je lisais? Est-ce que je me promenais?»

Dans chaque réponse l'élève devra associer à l'imparfait le passé indéfini: «. . . quand je suis entré.» P. ex.: «Vous ne parliez pas quand je suis entré, vous lisiez.» Puis nous marquerons par d'autres questions le sens différent qui s'attache à l'emploi simultané de deux passés indéfinis dans la même phrase:

Le prof. «Quand vous êtes entré dans cette salle, qu'est-ce que vous avez dit?» — *El.* «Quand je suis entré, j'ai dit bonjour.» — *Pr.* «Où avez-vous mis vos livres quand vous êtes entré? M'avez-vous vu tout de suite, quand vous êtes entré? Quand je vous ai demandé votre cahier, qu'est-ce que vous avez fait?» (Mais: «Quand je vous ai demandé votre cahier, où était-il?»)

On répétera cet exercice avec tous les verbes connus jusqu'alors, sans se croire obligé toutefois d'exercer les formes de l'imparfait avec les verbes «dire, mettre, prendre, donner,» etc. qui en vertu de leur sens se présentent beaucoup plus naturellement au passé sous la forme du passé indéfini. On pourra finir par caractériser nettement les deux nuances par les deux questions: «Quand vous êtes entré, qu'est-ce que je faisais?» et: «Quand vous êtes entré, qu'est-ce que j'ai fait?» qui appellent dans l'esprit d'un Français deux réponses totalement

distinctes. En effet, si la réponse à la première est p. ex.: «Vous lisiez,» la réponse à la seconde sera: «Vous avez cessé de lire», ou «Vous avez fermé votre livre», ou «Vous vous êtes levé,» etc.

Ces quelques citations suffisent à montrer combien la langue courante la plus simple est riche en exemples illustrant d'une façon frappante la nuance qui distingue l'imparfait du passé indéfini. Présentée sous cette forme à la fois pratique et vivante, cette étude intéresse les élèves au plus haut degré. Mais il importe de ne pas la pousser plus loin avant que les élèves se soient bien familiarisés avec la distinction que présentent ces deux premiers cas. Cette première étude ne nous autorisera donc pas à introduire dès maintenant dans les exercices des applications quelconques de l'imparfait. Nous n'y admettrons au contraire que des cas pouvant se ranger logiquement à côté de ceux que nous venons d'étudier. Quand l'élève se sera habitué à voir dans l'imparfait le contraste à l'action isolée exprimée par le passé indéfini, il n'éprouvera aucune difficulté à y voir aussi l'expression de l'habitude. La grande confusion qui règne encore sur cette question dans l'esprit de nos élèves est due aussi, pour une bonne part, au fait que la plupart des méthodes croient pouvoir étudier en une seule leçon tous les cas qui distinguent l'imparfait du passé défini.

* * *

L'élimination du passé défini dans l'enseignement élémentaire entraîne des conséquences qu'il est impossible de passer sous silence. On sait qu'il est difficile de présenter une narration au passé en un texte écrit sans faire intervenir le passé défini. Or les textes écrits sont nécessaires à l'enseignement: il nous faut en effet des manuels imprimés à l'usage des élèves. La lecture des textes forme même dans la plupart des manuels modernes la base principale de l'enseignement. Nous prétendons que dans bien des cas cette lecture établit une situation psychologique incompatible avec l'usage de la langue vivante. Le passé défini nous en fournit une preuve frappante. Quand un Français entend une conversation comme celle-ci: «Que firent-ils ensuite? — Ils se mirent à jouer,» etc., il comprend immédiatement qu'il s'agit d'une conversation entre maître et élève sur un texte écrit; il devine que les interlocuteurs ne parlent point de choses qui les intéressent directement. En

effet, dans la lecture le lecteur n'est qu'un tiers qui ne joue aucun rôle vivant dans l'action. Les sentiments des acteurs réels ne passent en lui que par ricochet, ils n'y naissent point spontanément. Les exercices de conversation que l'on rattache aux textes lus portent nécessairement l'empreinte de cette nuance psychologique particulière. Nous ne prétendons point pour cela qu'il faille supprimer la lecture dans l'enseignement élémentaire, nous voulons seulement dire que tout fait de langage nouveau, avant de se présenter dans une lecture, doit avoir été étudié dans son usage le plus courant, le plus simple, *le plus dénué de toute nuance accessoire*, qui est celui de la conversation. Cette dernière doit être la base première de tout l'enseignement, et c'est la lecture qui devra se rattacher à elle et non elle à la lecture. Dans l'enseignement des langues modernes, la lecture ne peut prétendre qu'à un rôle secondaire.

* * *

On pourrait faire des considérations analogues à celles qui précèdent sur de nombreux chapitres de l'enseignement des langues: elles nous conduiraient toutes à cette conclusion que cet enseignement souffre encore beaucoup trop de l'influence scolastique. Quand il s'en sera débarrassé, et qu'il aura pris sa véritable physionomie, on reconnaîtra que, tout en restant pratique, il est susceptible de jouer un rôle des plus importants dans la formation de l'esprit. Rien ne reflète mieux cette dernière que le langage, et pour cultiver l'un et l'autre, il faut s'appuyer sur autre chose que la simple logique.

Romont (*Schweiz*). Otto Zimmermann.

BERICHTE.

WAS ICH IN KANSAS SAH.

Als ich zum erstenmal auf dem *Campus* von Lawrence stand und die zahlreichen, imposanten gebäude der universität sah, überkam mich ein überwältigendes gefühl des staunens und der bewunderung vor der starken willenskraft dieses reichsten staates der Union, des staates der sonnenblume, der sich in nur 60 jahren hier in Lawrence ein so bedeutendes bildungsinstitut geschaffen hat. Mein blick schweifte über die herrlich angelegte stadt, das Athen von Kansas, hinüber nach dem *Haskell Institute*, einer großen indianerschule. Im westen dehnt

sich die prärie ins unendliche, im norden schleppt der Kansasfluß seine trüben wasser langsam dahin. Industrie findet sich in der kleinen, etwa 15 000 seelen zählenden stadt fast gar nicht, es ist eine reine universitätsstadt, in der mehr als 2000 studenten und studentinnen ihre schönsten jugendjahre im eifrigen studium, teilweise auch, wie bei uns, nur zum vergnügen, verbringen dürfen. Die wissenschaftliche höhe der hiesigen *alma mater* kann natürlich nicht in vergleich gezogen werden mit der höhe europäischer universitäten oder der quantitativ nicht allzu weit überlegenen universitäten des amerikanischen ostens. Die nur vierjährige vorbereitung auf den *High Schools* ist nach unseren begriffen verhältnismäßig bescheiden, und die universität umfaßt tatsächlich die oberen klassen unserer höheren schulen. Die jungen herren strömen überdies mehr in die medizinische und juristische fakultät oder zu der technischen hochschule, die der universität angegliedert ist. Die neue welt hat eben den wert des lebens bisher mehr in den nächstliegenden praktischen dingen gesucht und beginnt erst allmählich die idealen güter höher zu schätzen. Es lebt viel idealismus in der amerikanischen litteratur, worauf besonders prof. Smith (Virginia) aufmerksam gemacht hat. Das bekannteste lied des hiesigen dichters und germanisten prof. Carruth, *Each in his own tongue* (1908), geht auf *Faust* zurück. Metaphysische träumer werden die amerikaner wohl nie werden, aber sehr wohl kritische idealisten, die, ohne den boden der wirklichkeit zu verlieren, ihre ideale fest im auge behalten, oder, wie der hiesige pragmatist prof. Boodin (*Truth and Reality,* 1910), der auf James fußt, einmal zu mir sagte: *die amerikaner sind teleologische idealisten.* Es lebt mehr idealismus in der welt der unbegrenzten möglichkeiten, als das volk Luthers und Kants sich träumen läßt. Nie werde ich den eindruck vergessen, den ich in Topeka auf einer großen lehrerversammlung empfing, wo mit heiligem ernst über die ideale der erziehung disputirt wurde. Im *College* nun, unserer philosophischen fakultät, überwiegt im augenblick noch allzu stark das weibliche element, und viele der nach pariser muster geputzten backfische, lauter allerliebste kleine stilfehler, erstreben nur eine etwas höhere allgemeine bildung, wie sie auch die höhere tochter Amerikas braucht. In der *Graduate School* wird dann allerdings wirklich ernste wissenschaftliche arbeit geleistet.

Die verwaltung der universität ist aristokratisch-monarchisch organisirt, indem der gouverneur des staates und der kanzler der universität mehr oder weniger die macht besitzen. Die universität ist überdies nach unseren anschauungen allzu stark von den politischen strömungen abhängig. Man empfindet nicht im selben grade wie bei uns den frischen luftzug der akademischen freiheit. Es war für mich seltsam, in einer republik eine monarchische universität zu finden. In Deutschland haben wir in einer monarchie die freien, republikanisch organisirten universitäten.

Das war das milieu, in das ich mich im september 1911 als erster deutscher lektor der hiesigen universität versetzt sah. Ich befand mich in der schwierigen lage, mir selbst meine aufgabe bestimmen und abgrenzen zu müssen und zu sehen, wo ich mit meiner arbeit in dem großen getriebe einzusetzen hatte. Da bis jetzt für die

tätigkeit der lektoren kein bestimmtes gebiet abgesteckt wurde, und da die lektoren sich ja noch nicht international organisirt haben, werden folgende ausführungen vielleicht für manchen jungen akademiker, der in derselben eigenschaft an einer ausländischen universität tätig sein will, einige winke enthalten.

Ich habe mir meine aufgabe nach zwei richtungen hin bestimmt. Einmal war es meine pflicht, die studenten mit dem lebendigen deutsch möglichst vertraut zu machen. Diesem zwecke dienten nun die konversationsklassen, denen ich den größten teil meiner arbeit widmete. Als gesprächsstoff legte ich novellen von Storm, Grillparzer, Seidel, Keller usw. zugrunde, außerdem aber ausschnitte aus werken über die moderne deutsche wirtschaft von Löning und Arndt. Jeder student mußte überdies einen kleinen vortrag über ein selbstgewähltes thema in deutscher sprache halten. Andererseits hielt ich es nun auch für meine pflicht, die studenten mit der geschichte und litteratur der gegenwart bekannt zu machen, und sah mich hier vor eine recht schwere aufgabe gestellt. Im ersten semester hielt ich eine zweistündige vorlesung über *Die deutsche litteratur der gegenwart*, ohne jedoch anspruch auf wissenschaftliche exaktheit zu erheben; es war mehr ein stimmungsbild der modernen tendenzen, indem ich die hauptströmungen unserer neueren litteratur und als abschließende synthese die lebensanschauung unserer modernen jugend zu kennzeichnen versuchte. Zurzeit halte ich eine einstündige vorlesung über *Deutschland nach 1870*, bei der mir vor allem Dietrich Schäfers *Weltgeschichte der neuzeit* ausgezeichnete dienste leistet. Die arbeit des lektors ist nach meiner ansicht nur dann praktisch von wert, wenn er von jedem quellenstudium absieht. Ein philolog, dessen ganzes sein in den „quellen" ertrinkt, wird sich zum lektor nicht eignen. Vielleicht sollte man überhaupt nicht nur philologen zu lektoren berufen, sondern abwechselnd auch ingenieure, mediziner, juristen, theologen usw. Die schwierigkeit für den lektor besteht nur darin, sich schnell den gegebenen verhältnissen anzupassen.

Für mich, als alten marburger studenten, war es eine besondere freude, in den stunden von herrn prof. E. F. Engel die Viëtorschen lauttafeln an der wand hängen zu sehen. Herr prof. Engel hat mit erfolg die einführung der direkten methode begonnen, in der richtigen erkenntnis, daß der weg zu den deutschen klassikern, in deren reine hohe welt einzudringen das vornehmste ziel des hiesigen unterrichts ist, über die erlernung des gesprochenen deutsch führt.

Meine studenten fanden nun bald ein solches interesse an unserer gemeinsamen arbeit, daß ich einen deutschen lesezirkel ins leben rufen konnte, der allwöchentlich einmal zusammenkam, und bei dem ich teils vorlas, von der lieben alten heimat erzählte oder aber deutsche musik und deutsche spiele pflegte. An der universität besteht auch ein deutscher verein, in dem teils von professoren, teils von studenten vorträge gehalten und vor allem auch deutsche lieder gesungen werden. Die deutschen lieder sind überhaupt das köstlichste, was ein deutscher lektor seinen studenten mitbringen kann, so kann man ihnen am besten das deutschtum ins herz singen. Jeder deutsche lektor sollte eigentlich etwas musikalisch sein. Die politische weltsprache

ist zwar zurzeit die englische, die sprache des seelen aber ist die deutsche musik.

Im ersten semester versuchte ich, auch einen kindergarten für deutsche kinder ins leben zu rufen, und mußte hierbei die betrübende erfahrung machen, daß die zweite generation der ausgewanderten deutschen wenig interesse für ihre muttersprache besitzt. Um so erfreulicher war für mich die tatsache, daß die kinder der angloamerikaner in meinen kindergarten kamen, da die gebildeten amerikaner immer mehr die wichtigkeit und schönheit unserer muttersprache erkennen, so daß man bereits in vielen städten deutsch in den volksschulen lehrt.

Noch ein bekenntnis möchte ich nicht unterlassen. Erst im auslande, in Frankreich sowohl wie in den Vereinigten Staaten bin ich mir meines deutschtums recht eigentlich bewußt geworden. Nationalismus und internationalismus, sonderung und vereinigung, einheit und vielheit schließen sich zu einer höheren synthetischen einheit, dem edelsten *patriotismus*, zusammen.

Lawrence, Kansas, V. St. Bruno Kiesewetter.

BESPRECHUNGEN.

Daniel Jones, *Intonation Curves*, a Collection of Phonetic Texts, in which Intonation is marked throughout by Means of Curved Lines on a Musical Stave. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. 1909. 8°. 80 s. M. 2,60.

Noch nie ist es einem verfasser gelungen, die auf- und abbewegung der stimme beim vortrag ganzer texte so wissenschaftlich genau und doch gleichzeitig so leicht „leserlich“ darzustellen, wie der verf. es in dem vorliegenden heftchen getan hat. Es ist darum das studium desselben jedem, der aus irgendeinem grunde interesse hat an der sprechform fremder sprachen, nachdrücklichst zu empfehlen.

Als material benutzte der verf. texte, zu denen ihm gewisse platten der *Gramophone Company* die zugehörige „sprechmusik“ lieferten. Und seine darstellung begann er zunächst damit, daß er die lautgestalt dieser texte in weit voneinander abgesetzten reihen mittels der zeichen der *Association phonétique* auf ein blatt eintrug. Über jede dieser reihen wurde dann ein fünfzeiliges notensystem gewöhnlicher art — mit sopranschlüssel für frauen-, baßschlüssel für männerstimme — gelegt und an den silbengrenzen des textes ein senkrechter strich durch dasselbe gezogen. So war jeder silbe ein fest begrenzter abschnitt im notensystem zugewiesen. Und nun blieb nur noch übrig, die gleitende auf- und abbewegung (*intonation*) der stimme durch entsprechend gebogene linien (*curves*) in den nach ihrem üblichen musikalischen werte benutzten linienintervallen anzudeuten. An der stelle stimmloser laute wurden punkte eingesetzt. Die mechanik des grammophons erlaubte, die höhe jedes stimmhaften lautes isolirt,

und so oft als erwünscht, festzustellen. Der leser hat nun nur nötig, die laute entsprechend den zeichen des phonetischen textes zu artikuliren und die stimme entsprechend der bewegung der stimmlinie im liniensystem auf- und abgleiten zu lassen, und er kann sicher sein, daß er im wesentlichen den text so reproduzirt, wie der betreffende rezitator ihn auf die platte gesprochen hat. Es fehlen, um völlig getreue nachahmung zu ermöglichen, nur noch einige winke über das *timbre* der stimme (in der musik: *con fuoco*, *sotto voce*, *smorzando*, *languido e rubato*, *religioso*, *dolce* usw.). Man sieht — das ei des Kolumbus! Jones' darstellungsweise wird bald nachahmung erfahren, aber nicht so leicht durch eine bessere ersetzt werden können.

Ich füge noch hinzu, daß dem blatt mit den *intonation curves* links immer eine seite gegenüber steht, welche den text in orthographischer gestalt sowie darunter, zu besserer orientirung, in zeilengetreuer üblicher umschrift darbietet, während die umschrift unter den liniensystemen, rechts, auch gelegentliche persönliche aussprachelaunen der rezitatoren reproduzirt.

Dem, der mit hilfe von J.s oben beschriebener „stimmlinie" (*intonation curve*) der vortragsweise des autors jeder grammophonplatte möglichst nahe kommen will, schlage ich folgendes verfahren vor. Er beginne mit den deutschen texten (aus *Wallenstein* und *Faust*). Hier, in der muttersprache, kann es ihm nicht schwer werden, den bewegungen der stimmlinie beim vortrag des textes immer sicherer und ungezwungener mit der eigenen stimme zu folgen. Hat er dann hier ziemliche fertigkeit darin erlangt, die stimmlinie zu „lesen", wie andere noten lesen, so wird er keine sonderliche mühe haben, auch bei den französischen und englischen texten die bewegungen der stimmlinie nachahmend zu interpretiren. Und er strenge sich nicht unnötig an, die absolute höhenlage der von der stimmlinie durchschnittenen linienintervalle und linien genau zu reproduziren, sondern spreche in seiner natürlichen stimmhöhe. Auch halte er sich nicht damit auf, die von der stimmlinie angedeuteten tonabstände eines halben oder ganzen tones, einer terz oder quarte mit pedantischer sorgfalt nachzubilden: es genügt vollkommen, das *ungefähre* höhenverhältnis mehrerer silben nebeneinander nachzubilden. Und auf die *höhen*punkte der kurven kommt es an; die dazwischen liegenden stimm*tiefen* sind minder wichtig, ergeben sich vielfach von selbst.

Sehr interessant ist der gegensatz zwischen der intonation feierlicher, getragener dichtung und derjenigen der banalen alltagsrede, wie ihn die französischen und englischen texte gleichmäßig aufweisen: dort oft lange silbenreihen in gleicher tonlage fortlaufend und durchweg nur mäßiges ausschlagen der stimme nach oben oder unten; hier in kurzen silbengruppen eine sehr starke beweglichkeit der stimme. Im deutschen teile hat der verfasser leider, wie es scheint, keine platten mit unterhaltungsrede auftreiben können. Und was die vorliegenden texte getragenen stils betrifft, so fällt, besonders in dem *Faust*-monolog: „Welch tiefes summen, welch ein heller ton ...", eine im vergleich zu den entsprechenden französischen und englischen texten außerordentliche beweglichkeit der stimmlinie auf. Ist das national? oder beruht es auf einer individuellen gewohnheit des rezitators? Oder

bringt das notwendig der inhalt der textes mit sich? Wahrscheinlich ist das erstere; aber die sache ist einer untersuchung wert.

Auf dem kölner neuphilologentage rief während des vortrags unseres hochverdienten Breul eine gewisse eigenart seines tonfalls mehrfach die frage hervor: Ist Breul sachse? Er ist es nicht. Aber J.s stimmlinien im abschnitt *Conversation* liefern den schlüssel zu jenem irrigen eindrucke: Breuls deutsche intonation ist im lauf der jahre teilweise von der ihm umgebenden englischen beeinflußt worden. Und die englische intonation hat mit der sächsischen mehr als einen wichtigen und auffälligen zug gemein: so nicht nur den großen platz, den in beiden idiomen die sehr stark markirte gleitbewegung der stimme von einer silbenhöhe zur anderen einnimmt (vgl. engl. [*good*]-*morning!* mit sächs. [*gut'n*] *morgen!* und den lang anhaltenden, hoch aufsteigenden gleitvokal in engl. *yes*, *Int. C.* s. 19, z. 5 und s. 25, z. 3 mit dem bekannten sächsischen [*nu*] *ja!*), sondern auch den umstand, daß hier wie dort gern die unbetonte silbe höher liegt als die betonte. So wird bei J. s. 19, z. 3 v. u. *grocer* [grò̂usə] genau so intonirt, wie sächsisch *Chemnitz* und s. 29, z. 2 *Germany* [dʒɛ̃:məni] wie sächsisch *Merseburg*. Übrigens möge bei dieser gelegenheit erwähnt werden, daß hierin auch die schwedische intonation sich nahe mit der sächsischen berührt: die schweden sprechen *Anna*, *Stockholm*, wie die sachsen, mit höher liegender schlußsilbe.

Weniger wichtig, aber doch der beachtung wert ist die erscheinung, daß, besonders häufig in den deutschen texten, bei stimmhaften konsonanten der stimmton plötzlich, gewissermaßen automatisch, unter das niveau der umgehenden vokale rückt, so in *meinen* GL*auben* (s 57, z. 1), *Sternkunst* L*üge* (z. 3), *die feuer des* L*agers* BR*annten* (s. 59, z. 3), *mein* G*anzes* L*eben* (z. 6) usw. In anderen fällen tritt die senkung nicht ein. Nach meinem sprachgefühl scheint sich dieser plötzliche fall des stimmtons von selbst dann einzustellen, wenn der sprechende den betreffenden konsonanten besonders kräftige lautfülle gibt. Und auch hier erhebt sich wiederum die frage: Ist diese weise charakteristisch für das deutsche überhaupt? oder ist sie nur eine persönliche gewohnheit der betreffenden rezitatoren?

Auf phonetischem gebiete fällt auf, daß J. in der linksseitigen umschrift, mit der er das normale norddeutsch widergibt, gleich vielen mitarbeitern der *Maître Phonétique* jeden vokalischen anlaut ausnahmslos mit *glottal catch* versehen hat. Mögen auch die autoren (süddeutscher herkunft) der beiden deutschen grammophonplatten mit der fast gänzlichen vernachlässigung des knackgeräusches — der des *Faust*-monologs gebraucht es auf 39 fälle nur dreimal — nach der anderen seite zu weit gehen, so ist doch der absolut regelmäßige gebrauch desselben sicher undeutsch, auch für Norddeutschland; vor unbetonten wörtchen wie präpositionen, unbestimmtem artikel u. a. m. fehlt es dort ganz gewöhnlich (vgl. die so oft in gedruckter unterhaltung sich findenden wendungen *'s is*[*t*] *wahr!* *'n abend* st. *guten abend* u. ä.). Geradezu warnen aber möchte ich den die vorliegenden deutschen texte studirenden ausländer, sich beim zusammenstoß stimmhafter und stimmloser konsonanten damit abzuquälen, bezüglich der verwendung des stimmtons sorgfältig jedem teile gerecht zu werden,

wie es die urheber der grammophonplatten sich angelernt haben und auch J. in seiner normalumschrift angibt. Progressive assimilation ist deutsch ebenso das herrschende wie französisch die regressive. *Chef de gare* spricht auch der gebildete franzose als [ʃɛv də ga:r], und wir sprechen *schicksal*, *als sonst*, *durch den nebel* ganz allgemein wie [ʃiksa:l], [als sɔnst, als:ɔnst], [durç d̥ən ne·:bəl] aus und nicht als [ʃikza:l], [als zɔnst], [durç dən ne·:bəl], wie wir sowohl in J.s grammophontexten (s. 57, z. 4 und 6; s. 59, z. 3) wie in seiner normalumschrift (s. 56 und 58) finden.

Zum schluß will ich auf einen punkt hinweisen, in welchem mir J.s system der intonationsdarstellung noch einer vervollkommnung zu bedürfen scheint. An anderer stelle habe ich darauf hingewiesen, daß im französischen bei affektloser rede der stimmton der einzelnen silbe sich genau auf gleicher höhe hält, und falls er auf mehreren silben steigt, sich in raschem, wenn auch noch so kleinem sprunge von der einen auf die andere erhebt, während das deutsche — und noch mehr das englische — in solchem falle gern „durchschleift“ (das *legato* der sänger), besonders auf stärker betonten silben. Dieser gegensatz zwischen dem französischen und den beiden anderen sprachen kommt bei dem vorliegenden system der darstellung schlechterdings nicht zum ausdruck. Hoffen wir, daß der verfasser mittel und wege finden wird, dasselbe nach dieser richtung hin noch zu ergänzen. Andernfalls wäre wenigstens ein nachdrücklicher hinweis auf die saubere, klare intonation der franzosen an der spitze des französischen abschnittes zu geben.

Im übrigen aber sind J.s *Intonation Curves* ein ausgezeichnetes buch, dessen sorgfältiges studium *jedem* fachgenossen gar nicht genug empfohlen werden kann. Und wenn es weiter keinen erfolg hätte, als daß die große mehrzahl der neusprachlehrer daraus lernten, überhaupt nur die intonation der muttersprache und der beiden nachbarsprachen aus der lebendigen rede herauszuhören, so wäre das schon eine ganz außerordentliche förderung unseres studien- und unterrichtszweiges.

Noël, *Wie erlangt man durch selbstunterricht sprachfertigkeit in fremden sprachen?* Deutsche ausgabe. Berlin-Schöneberg, Langenscheidtsche verlagsbuchh. 1910. 8°. 28 s. M. —,80.

„Sprechfertigkeit in fremden sprachen“ ist eine fähigkeit, um die sich jahr um jahr viele tausende von deutschen in mühsamem selbstunterricht bemühen, die aber nur sehr wenige erreichen. Nationales ziel muß es darum sein, solchen selbstunterricht durch immer praktischeren und erfolgreicheren schulunterricht überflüssig zu machen. Zurzeit ist aber jedenfalls der bedarf nach guter anweisung für selbstunterricht noch sehr groß und jede neue „methode“ dankbar und mit interesse entgegenzunehmen.

Der verf. wendet sich an leute, die die elementargrammatik und einen gewissen wortschatz französisch-deutsch beherrschen. Das originelle seiner methode liegt aber nun darin, daß er zur grundlage des selbstunterrichts nicht eine französische erzählung — ein verfahren, das er energisch als „gefährlich“ bekämpft — sondern eine deutsche

nimmt. Die soll der lernende so lange laut auf deutsch wiederholen, bis er sie fließend vortragen kann. Dann soll er mutig versuchen, dieselbe geschichte — „los! über stock und stein!“ — auf französisch zu erzählen und dabei fehlende vokabeln notiren, um dieselben hinterdrein im wörterbuch nachzuschlagen, und bei dem darauf folgenden versuche einzusetzen. Nach vierzehn tagen, bei täglich halbstündiger übung, wird er die geschichte geläufig auf französisch laut vortragen können. Und nun schreibt er sie rasch nieder, um mittels grammatik und wörterbuch fehler zu entdecken und zu verbessern, worauf offenbar neues erzählen in grammatisch gereinigter form folgt. Nebenher hat der lernende grammatik auch systematisch zu studiren und übersetzungsstücke mit schlüssel durchzuarbeiten, wird auch eine stilistik zur hand nehmen, ein französisches buch lesen usw.

Der leser wird diese methode zum mindesten „eigenartig“ finden. Aber der verf. versichert, er habe sehr gute erfolge erzielt, bietet auch zeugen dafür an; und warum sollen wir ihm nicht glauben schenken? Leider erhebt sich nur noch bei ihm die frage, ob ihm das gelungen ist *durch* seine methode oder *trotz* seiner methode. Bei Walters erfolgen entscheidet der verf. selbst sich für die letztere auffassung; dasselbe urteil dürften die meisten fachgenossen bezüglich seiner eigenen erfolge fällen.

Ich knüpfe hieran die bemerkung, daß es an der zeit scheint, von methodischen monologen zu wissenschaftlicher vergleichung von methoden überzugehen. Man lasse zwei (oder mehr) gleichwertige lehrer unter anwendung der von ihnen empfohlenen verschiedenartigen methoden mit zwei (oder mehr) gleichwertigen klassen gleichartigen zielen zustreben und eine geeignete kommission das verfahren beider kontrolliren sowie ihre erfolge vergleichen. Nur so können wir zu einem wissenschaftlich begründeten urteil gelangen.

Rendsburg (Holstein). H. Klinghardt.

Paul Gizewski, *Bildende kunst und litteratur.* Ein hilfsbuch für die behandlung der bildenden kunst im anschlusse an die deutsche litteraturgeschichte. Mit 155 abbildungen. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. 1910. VIII und 124 s. Geb. m. 3,—.

Gizewski ist in den letzten jahren schon mehrfach für kunstunterricht bezw. kunsterziehung in der deutschen stunde eingetreten, und das vorliegende buch soll die grundlage dafür bilden. Es bringt in 12 hauptabschnitten eine mit klarem urteil geschriebene, übersichtliche geschichte der kunst von der altgriechischen zeit bis zur gegenwart, wobei die antike und die neueste kunst, dem zwecke entsprechend, nur kurz behandelt sind. Den abschnitten geht gewöhnlich eine art einleitung voraus, die das wesen der jeweiligen kunstrichtung mit ein paar strichen zeichnet; dann folgen jedesmal besondere abschnitte über baukunst, bildhauerei, malerei usw. Den text begleitet fortlaufend eine gute auswahl von 155 abbildungen verschiedenster größe (Raffaels *Disputa* auf einer doppelseite), alle gut wiedergegeben; überhaupt verdient die äußere ausstattung im verhältnis zum preis hervorgehoben zu werden; nur vermißt man ein namensverzeichnis.

Der besondere wert dieser kunstgeschichte liegt nun darin, daß G. in den einzelnen abschnitten auch die entwickelung der deutschen litteratur knapp behandelt, um deren inneren zusammenhang mit der bildenden kunst zu veranschaulichen. „Dichtung und bildende kunst gehören zusammen als äste desselben baumes menschlicher geisteskultur, als schwestern, die ihre blutsverwandtschaft und organische gemeinschaft kundtun in gleichartigen gesichtszügen und lebensäußerungen.“ Diese erkenntnis wünscht eben G. den schülern zu vermitteln. Die litterargeschichtlichen angaben heben auch das wesentliche richtig heraus, sind aber natürlich viel zu lückenhaft, um einen besonderen abriß der deutschen litteraturgeschichte zu ersetzen.

Soviel über das buch selbst. Nun fragt es sich: hat es praktischen wert? Ob überhaupt die kunst in den deutschen unterricht gehört, das ist eine grundsätzliche frage, auf die ich hier nicht eingehen will. Nur das eine steht für mich fest: allgemein durchführbar ist G.s gedanke zurzeit nicht. Einmal aus mangel an zeit: denn ich halte es aus mehreren gründen für anfechtbar, mit G. die lektüre mehr als bisher ins haus zu verlegen; vor allem aber aus einem tiefer liegenden grunde: bei weitem nicht jeder germanist ist in das gebiet der kunstgeschichte so eingearbeitet, daß er darin unterrichten könnte. Wenn in einem fach völlige beherrschung des stoffes verlangt werden muß, so hier. Kunsterziehung durch einen lehrer, der nicht selbst künstlerisches empfinden, künstlerisches urteil hat, ist wertlos. Etwas anderes kommt hinzu: fühlt sich ein germanist zu der aufgabe berufen, so wird er infolge der verschiedenartigkeit des stoffes immer angewiesen bleiben auf die mithilfe anderer fächer, wie zeichnen, geschichte, latein und griechisch. Das betont auch G. im vorwort selbst, und es scheint mir auch durchaus denkbar, daß an einzelnen anstalten durch diese gemeinsame arbeit die kunsterziehung so eingehend betrieben werden kann, wie es das buch ermöglicht. Im allgemeinen aber ist das buch nicht sowohl für die drei obersten klassen höherer knabenschulen geeignet als für anstalten mit besonderen kunstgeschichtsstunden, wie z. b. die frauenschule. Hier ist eine ausnutzung des buches von vornherein eher denkbar.

Freytags schulausgaben und hilfsbücher für den deutschen unterricht. G. Freytag-Leipzig u. F. Tempsky-Wien.

Peter Rosegger, *Ausgewählte erzählungen.* 2 bde. Hrsg. von dr. R. Latzke. 1910. 120 u. 124 s. mit je 1 titelbild. Gebd. je m. 1,—.

Rudolf Hans Bartsch, *Zwölf aus der Steiermark.* Hrsg. von prof. J. M. Weiszberg. 1910. 144 s. Gebd. m. 1,—.

Karl Gutzkow, *Uriel Acosta.* Hrsg. von dr. E. Baum. 1912. 99 s. Gebd. m. —,75.

Friedrich Hebbel, *Maria Magdalena.* Hrsg. von dr. R. Findeis. 1912. 78 s. Gebd. m. —,50.

Fünf geschmackvolle rotbraune bändchen liegen vor mir. Wenn ich mich aber frage: werden sie auch einen zweck erfüllen, werden sie sich in der schule einbürgern? so kommen mir allerhand bedenken. Von den dramen Hebbels z. b. liegen die *Nibelungen* oder *Agnes Bernauer* dem verständnis der schüler und schülerinnen entschieden

näher als das trauerspiel von der tischlerstochter Klara; Gutzkows *Uriel Acosta* muß nach wie vor dem *Nathan* den vorrang lassen, und Rosegger und Bartsch kommen zunächst nur für österreichische schulen in betracht. Und selbst da habe ich den eindruck, als ob der verlag in seinem bestreben, neue lesestoffe zugänglich zu machen, mitunter zu weit gehe. Bartsch ist noch nicht 40 jahre, seine entwickelung als schriftsteller läßt sich noch gar nicht im ganzen übersehen; was soll er dann jetzt schon in der schule? Die schule muß sich an solche persönlichkeiten halten, deren dichterische bedeutung geschichtlich einigermaßen feststeht, und da heißt es: vom guten das beste, nicht aber: vom neuen das neueste! Wenn Bartsch wirklich einmal in die reihe der „schulfähigen" dichter aufrücken sollte, dann wird man auch nicht gerade sein erstlingswerk wählen, diese „geschichte ohne helden", auf deren deutliche kompositionsfehler der herausgeber selbst hinweist. Aber vom dichter und seinem werk ganz abgesehen — auch die kürzung, die zurechtstutzung für die schule gefällt mir nicht. Solche romane soll man ganz lesen. Sind die schüler noch nicht reif für den ganzen roman, oder muß er aus praktischen gründen gekürzt werden, dann läßt man ihn lieber ganz aus der schule fort.

Besser steht es mit dem bändchen von Rosegger. Hier lernt man zwar auch einen lebenden, aber doch allseitig anerkannten meister der heimatkunst kennen, und zwar in seiner wahren gestalt, wenn auch nur auf dem kleinen gebiet einiger erzählungen. Die auswahl ist außerdem so getroffen, daß man die fortschritte von R.s erzählungskunst gut verfolgen kann, von der unreifen *Pfingstnacht* bis etwa zur *Nottaufe*.

Nur bietet hier, wie auch in den anderen bändchen, die einleitung des guten zu viel! Viele kollegen halten einleitungen in deutschen schulausgaben überhaupt für überflüssig. Meiner ansicht nach kann ein kurzes charakterbild des dichters, wie es etwa Findeis von Hebbel entwirft, und eine kritische würdigung des betr. werkes nichts schaden. Alles andere aber ist überflüssig (wie Latzkes inhaltsangaben der erzählungen) oder schädlich, indem es dem unterricht vorgreift. So streut Latzke einmal ein: „— das ist nun der höhepunkt der erzählung —"; ich kann nur hinzufügen: das ist der höhepunkt der bevormundung des lehrers! Findeis läßt dem lehrer eigentlich nichts zu tun übrig, als seine einleitung brockenweise im richtigen augenblick anzubringen. Daß Hebbel z. b. die einzelnen personen durch ihre ausdrucksweise kennzeichnet, das ist eine der feinheiten, die man sich in gemeinsamer arbeit mit der klasse zum bewußtsein bringen muß. So etwas darf nicht vorher dem schüler fertig zugänglich sein.

Baum gibt einige nötige worterklärungen kurz unter dem texte (die zu v. 664 ist bei v. 1713 wiederholt). Das bild, das er von Gutzkows litterarischer bedeutung entwirft, halte ich für zu günstig. Wenn unbefangene gemüter lesen, daß G. der schöpfer des sozialen romans und des modernen gesellschaftsstückes war, daß die problemstellung in einigen seiner dramen eine vorstufe zu Ibsen darstellt, so werden sie ihn leicht überschätzen. Gerade auf dramatischem gebiet muß G.s untergeordnete stellung gegenüber Hebbel betont werden. Baum

gebraucht s. 8 *der* gehalt statt *das* gehalt und spricht von einem unheimlichen übel, das unter der oberfläche *glost*; beides ist kein schriftdeutsch.

Karl Mangold, *Abriß der deutschen sprachlehre für höhere schulen.* Frankfurt a. M., Diesterweg. 1911. 75 s. Gebd. m. —,90.

In der vorbemerkung betont M., er habe sich bemüht, wissenschaftlichen ergebnissen gerecht zu werden und unnütze belastungen fernzuhalten. Das erste ist ihm keineswegs immer gelungen, das zweite nur zu gut: das buch ist unwissenschaftlich und für höhere schulen viel zu dürftig, so daß ich mir eine aufzählung der mängel sparen kann. Neben dem im gleichen verlage erschienenen bewährten *Lehrgang* von Rehorn-Werth (preis m. 1,—) kommt dieser abriß überhaupt nicht in frage. Er gehört zu den schulbüchern, die besser ungeschrieben geblieben wären.

Hildesheim. Kurt Matthaei.

Th. Matthias, *Handbuch der deutschen sprache für höhere schulen.* Für höhere mädchenschulen bearbeitet von R. Le Mang. I. teil. Leipzig, Quelle & Meyer. 1909. 144 u. 28 s. Kart. m. 1,60.

Diese bearbeitung der grammatik von Matthias schätzt die kunst des lehrers doch etwas gar zu niedrig ein. Es werden die fragen, die sich an die gebotenen beispiele anknüpfen lassen, zum großen teil selbst im buche gestellt. Das kann in einer für den selbstunterricht berechneten grammatik geschehen, nicht in einem schulbuche. — Andererseits sind diese fragen nicht deutlich von dazwischengestreuten erklärungen getrennt. Auch winke für den lehrer finden sich darunter; dafür gibt z. b. s. 23 ein recht krasses beispiel. Das buch will also vielen zwecken dienen, und darin besteht sein fehler. — Es ist auch nicht immer auf die fassungskraft der 9—12 jährigen schülerinnen bedacht genommen. Z. b. sind schemata zwar sehr wichtig für die erläuterung des satzbaues, aber es darf nicht zuviel damit gekünstelt werden. Was soll ferner ein kind von 9 jahren mit beispielen in der lautlehre anfangen wie „Suffolk, salep, soubrette“, was soll es von den „kippern“ und „wippern“ wissen, was versteht es unter „zaspel, hampfen“, was unter „ingo, mangan, lecker“ und vielem anderen? Es ist dem verf. zu empfehlen, daß er mit all diesem ballast gründlich aufräume. — S. 23: den drachen in weibesgestalt sollte ein 9 jähriges kind noch nicht kennen. S. 85: *des* rößlein war so krank und schwach: hier haben wir doch sicherlich *keinen* relativsatz vor uns. Daß auf s. 84 schon von subjekts- und objektssätzen gesprochen wird, während diese doch erst ein jahr später behandelt werden, ist auch nicht angebracht. Ebenso sollte man erst von den nebensätzen mit „daß“ reden (s. 132) und dann erst von den verkürzten nebensätzen (s. 84). Die schreibung des genetivs Odyssen's (s. 84) ist ein bedauerliches versehen, das manches unheil stiften wird.

Lippert, *Lehrbuch der deutschen sprache für lehrerbildungsanstalten* mit ihren vorbereitungsklassen sowie für sonstige schulen mit höheren lehrzielen. I. teil: *Satz- und wortlehre.* Gebd. m. 2,—. II. teil:

Lautlehre, bedeutungswandel, geschichtliche entwickelung der deutschen sprache. 1. auflage 1906; 2. auflage 1907. Leipzig, Freytag. Gebd. m. 1,50.

Die zweite auflage unterscheidet sich wesentlich von der ersten in der anlage, insofern die „unterrichtsergebnisse“ nicht mehr, wie in jener, getrennt an einer späteren stelle des buches gegeben sind. Auch ist die fassung weit schlichter und verständlicher. Im zweiten teile wird die phonetik in eingehender darstellung behandelt. Auch die mundarten werden ausführlich besprochen und mit beispielen belegt. Wenn bei der behandlung der sprachentwickelung manchmal des guten zuviel getan ist, so daß die gefahr nahe liegt, daß das gebotene nicht gründlich verarbeitet werden kann, weil es an der beherrschung der dazu nötigen vorkenntnisse fehlt, so ist doch auch dieser teil des buches wegen seiner geschickten und klaren darstellung zu begrüßen.

O. Apelt, *Der deutsche aufsatz in den oberen klassen der gymnasien.* Neue folge. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. 1910. 258 s. Gebd. m. 3,40.

Der verf. prüft das aufgabenmaterial des jahres 1907/8; schon in den 80 er jahren ist er in seiner schrift über den deutschen aufsatz so verfahren. Er gibt eine wertvolle beurteilung von vielen hundert thematen und beschäftigt sich mit der frage, ob die zahl der deutschen stunden und die der aufsätze zu vermehren sei. Das buch enthält manche beherzigenswerte anregung.

F. Lienhard, *Das klassische Weimar.* (In *Wissenschaft und bildung.* Einzeldarstellungen.) Leipzig, Quelle & Meyer. 1909. 161 s. Geh. m. 1,—, gebd. m. 1,25.

Das buch ist eine zusammenfassung von vorträgen, die aus des verfassers größerem werke *Wege nach Weimar* geschöpft sind. Durch die geschickte art der darstellung wird der reichtum an gedanken dem leser erschlossen.

H. Düntzer, *Goethes Iphigenie auf Tauris.* 8. aufl. Besorgt durch A. Heil. Leipzig, Ed. Wartigs verlag (Ernst Hoppe). Ohne jahr.

Das heftchen bietet eine sorgsame und eindringende untersuchung über die früheren dramatischen darstellungen der sage und über die entstehung des Goetheschen werkes, ferner eine gewissenhafte erläuterung.

Ludwig, *Die Makkabäer.* Hrsg. von R. Lohan. Schulausgabe. Leipzig, Freytag. 1910. Gebd. m. —,80.

Die ausgabe enthält eine gute übersicht über Ludwigs werke, eine kurze charakterisirung seiner eigenart, ferner eine knapp gehaltene darstellung der handlung und der charaktere. Gerade die beschränkung halte ich für einen vorzug; denn viele schulausgaben nehmen dem lehrer zuviel vorweg, der mit den schülern selbst aus der dichtung den aufbau, die feinheiten der charakterzeichnung usw. erarbeiten will. In dieser arbeit der schüler liegt ja der größte gewinn für die geistige ausbildung.

Frankfurt a. M. FRIEDRICH BOTHE.

H. ROETTECKEN, *Heinrich von Kleist.* Leipzig, Quelle & Meyer. 144 s. Gebd. m. 1,25.

Die arbeit ist erschienen als 22. bändchen der sammlung *Wissenschaft und bildung,* herausgegeben von Paul Herre. Sie bringt kennern der Kleistlitteratur nichts neues — was ja auch gar nicht ihre absicht ist —, wird aber wegen ihrer flüssigen schreibweise auch von solchen gerne gelesen werden. Dazu steht sie wissenschaftlich durchaus auf der höhe. Unverkennbar ist die starke übereinstimmung in der auffasung mit Erich Schmidt.

Roettecken gibt — so weit das überhaupt möglich ist — eine klare und kluge darstellung vom leben und streben Kleists, dieses gefühls- und herrenmenschen, mit seinen wandlungen, seinen höhen und tiefen, wobei die briefe als belege ausgiebig herangezogen werden. Die analyse der werke, die in den lebenslauf an der passenden stelle eingeflochten werden, ist durchaus verständnisvoll. Sie hebt die größe und schönheit gebührend heraus, ohne die mängel zu verschweigen. Sie gibt auch aufschluß über all die mannigfache eigenart dieser dichtungen und zeigt, wie diese aus der eigenart seiner persönlichheit und seines wollens entspringt. Das ausführen wollen hieße das buch ausschreiben. Genug, wer sich über Kleist, seine werke, seine art unterrichten will, kann unbedingt zu diesem buch greifen. Es ist ein zuverlässiger führer. Druck, papier und einband sind gut.

Sophokles' Antigone, übersetzt von JOH. GEFFCKEN und JUL. SCHULTZ. Heft 12 der *Deutschen schulausgaben* von GAUDIG und FRICK. Teubner. 1907. 43 s. M. —,60.

Antigone deutsch, so darf man wohl die arbeit der beiden übersetzer charakterisiren, und zwar hat Geffcken den dialog, Schultz die chorlieder übertragen. Statt der sechsfüßigen jamben des griechen nimmt G. selbstredend den vers des deutschen versdramas, den fünffüßler, und Schultz setzt an die stelle der verwickelten griechischen versfüße, die nachzuahmen undeutsch wäre, deutsche reimpaare, bei denen man, wenn man will, stollen und abgesang unterscheiden mag. Die sprache des dialogs ist rein deutsch, nicht griechisch-deutsch, leichtflüssig, und nur in ganz seltenen fällen kommt sie mir etwas gekünstelt vor. Gut geraten ist auch der scharfe wortkampf der stichomythien und — nach meinem dafürhalten eine der feinsten stellen — die berühmten botenreden des ersten boten. Dieses dummschlaue herumgerede und gelegentliche spiel mit wortspielen, das wir auch an Shakespeareschen leuten aus dem volk kennen, kommt in der Geffckenschen übersetzung prächtig heraus. Auch die chorlieder von Schultz sind fast durchweg vorzüglich. Das kunstvolle der griechischen versmaße ist oft durch kunstvolle verschlingung der reimpaare wiedergegeben, das charakteristisch griechiche also durch uns deutschen geläufiges. Und trotz dieser reimverschlingungen bleibt die sprache poetisch klar und leichtverständlich, auch für schüler, wie mir proben erwiesen haben. Da nun auch die ausstattung, einband, papier und druck, einwandfrei ist, so ist diese deutsche *Antigone* für oberrealschulen und realgymnasien unbedingt zu empfehlen. Unsere schüler werden von ihr ebensoviel haben wie wir seinerzeit vom original — und wir hatten nicht wenig davon.

Lübeck. STEFFEN.

Lehrbuch der englischen sprache für höhere mädchenschulen auf grund der neuen lehrpläne bearbeitet von dir. dr. Rud. Dinkler und oberlehrerin Anna Mittelbach. I. teil, 2. aufl. 112 s. II. teil, 176 s. III. teil (II. und I. klasse). 240 s. Grammatik zum III. teil. 71 s. Leipzig, Teubner. 1910—11. Gebd. m. 1,60; m. 2,—; m. 2,80; m. —,80.

Zusammenhängende lesestücke bilden in jeder „lektion" die grundlage für die entwickelung der grammatischen gesetze und der ausspracheregeln wie auch für die (hin-)übersetzungs- und sprechübungen. Die lesestoffe, deren auswahl durchweg zu loben ist, sind zum größten teil englischen quellen entnommen; einige lesestücke haben die hersg. selbst verfaßt, besonders „wo für die darstellung der grammatischen gesetze geeignete lesestücke sich nicht finden ließen". Übrigens finden sich auch deutsche übungsstücke ohne englische „grundlage", z. b. II, s. 95; III, 52. 73. (unten) 93, 2. In der grammatik wäre zu wünschen, daß die beispiele oder belege zu den regeln in größerer zahl, als geschehen ist, aus englischen quellen geschöpft wären. Die fassung der grammatischen, insbesondere syntaktischen regeln, vermeidet zu große ausführlichkeit, dürfte aber im ganzen (für höhere mädchenschulen, nicht etwa auch für studienanstalten und lyzeen) wohl genügen; bei den regeln vom komma, gr. s. 70, fehlt jede bezugnahme auf die konjunktion *that*. Die wörterverzeichnisse sind in teil I nach den lektionen, in II und III alphabetisch (englisch und deutsch) geordnet, die englischen, soweit es nötig schien, mit angabe der aussprache in Viëtors umschrift. Eine anzahl guter abbildungen und noten von singweisen sind recht willkommen. Die ausstattung ist des Teubnerschen verlags würdig.

Soweit gebührt dem werke anerkennung. Leider ist im einzelnen manches auszusetzen. Um mit den sogen. kleinigkeiten zu beginnen, die doch in einem schulbuch wichtig genug sind, so finden sich erstens viele druckfehler; ich will nicht alle anführen. I, 28 (*peacefull*); 65 (*very* st. *every*); 66 (*daugther*, auch gr. s. 11); II, 54 (*raggings*); 58 (*migthy*, auch III, 78); 63 (*Skotch*); 86; 121 (*Tyrell* neben *Tyrrell*); 147 aussprache von *honest* [ə st. ɔ]; III, 84 geschätzten; 89 unten *will* vor *live* ausgefallen; III, 2 Macaul*y*; 93 Wellesl*y*; 129 das eingeklammerte *ears* vor *year*; 29 Creçy mit cedille, II, 62 unten *spot* st. *plot*; III, 139 *you ire* st. *your ire*; III, 110 *strasta* st. *strata*; II, 10 *impress*ons; 57 *want send* (st. *sent* oder *to send*); I, 10 lies *well swum, swan*! II, 29 steht $1^1/_3$ = *one and two thirds*; III, 53 Tattenham; gr. § 70 *Kingley*. Gr. § 59: *the* und *there* vertauscht.

Zweitens die interpunktion! Das komma fehlt oft, wo es stehen müßte, und umgekehrt. Beispiele: I, 20 (satz 22); 47 (vor *where*); 57 (hinter *Sunday* und *melodious*); 72 oben nach *inn*; II, 82 (*heroes, Arthur*); 83 (*places*); 96 unten; 97 unten (*find, can*); 109 (zweimal), 114 (zwischen *no* und *master*); III, 8 (*student*); 152 (*Hallam*). Gr. s. 36 (*The Eiffel Tower*); s. 57, z. 4; hinter *to-morrow* § 31. 60. 89 komma überflüssig; vgl. *John Gilpin*. S. 48 *I am sorry*; 54 *while there is life*, ebenso s. 52 unten (*Blondel* usw.) vor finalem *that* wäre wohl ein komma zu setzen. S. 64 oben hinter 1412 desgl. Dies sind keineswegs alle stellen.

Drittens die orthographie: Daß der name Artur II, 95 englisch

mit *th* geschrieben wird, erfährt die schülerin, soviel ich sehe, erst III, 150. Ist die schreibung *Huffiy* II, 67 absicht oder druckfehler? ebenso *payed* III, 142; *Harald* st. *Harold* gr. 54? *Sybil* st. *Sibyl* I, 81, ist nach dem griechischen falsch, scheint aber gebräuchlich zu sein (titel eines romans von Disraeli). *Lilliputan* gr. § 87: Swift schrieb *-tian*. Vom bindestrich machen D. und M. einen zu reichlichen gebrauch: *linear-measures, square-foot, cubic-inch* II, 31; *middle-ages* gr. s. 63: *East End* erscheint III, 10. 11 einmal mit, einmal besser ohne bindestrich. Ferner *insular-climate* II, 8; *Cannon Street-station* 89; *postal-order* gr. § 40; *brass-knocker* I, 23. Statt *post-man, bed-room* (I, 100) schreibt man gewöhnlich *postman* usw. Viktoria bahnhof II, 175: hier wäre nun ein bindestrich am platze gewesen! *Genetive* III, 6; *Genitive* I, 14 und gr. Letztere schreibung ist m. w. in England noch die herrschende; erstere ist überhaupt anfechtbar (s. Deecke, *Lat. grammatik, erläuterungen* s. 26. 329). *Gerundiv*konstruktion steht III, 93 für konstr. mit dem gerundium. In der lateinischen grammatik werden aber bekanntlich gerundium und gerundivum unterschieden. Letzteres kommt in der englischen grammatik, auch in der vorliegenden, nicht vor.

Aussprache: *brooch* mit *u*: II, 139 ist veraltet und selten. Eine bezeichnung, nach welcher *board* wie *bawd* lauten würde, ist mindestens ungenau: statt [ɔ:] setze man [ɔə], wie II, 155 bei *roar*, oder [oə]. Ganz falsch ist die umschrift des *u* in *curtain* II, 141; es müßte wenigstens [ə:] stehen. *Threepence* II, 159: die aussprache mit *e* statt *i* ist vulgär und daher wenigstens nicht allein oder an erster stelle anzugeben. Den ersten vokal in *object* (verb), *observe, potato* würde ich nicht schwachstufig [ə] ansetzen. In *crosier* II, 141 ist nicht ʃ, sondern ʒ anzusetzen; *mistress* I, 46 ist nicht *misses*, sondern *missis* zu sprechen. Das *a* in *many* I, 15 ist nicht dasselbe wie in *man*, sondern = *e*.

Auffallend ist die große zahl der *fremdwörter* in den deutschen übungsstücken, wozu auch *hemlockstanne* I, 112 gehört. Möchten sie in der nächsten auflage vermindert werden.

Sachliche irrtümer: 1. *Mahometans abstain from animal food*, gr. § 53, 2. — 2. *Low Church* die kirche der Puritaner: s. Langenscheidt, *Notwörterbuch* III, 333; dort auch über „hochkirche“. — 3. „Ein werk Heinrichs VII. und seines baumeisters Chr. Wren“: Wren lebte 200 jahre später als dieser könig. — 4. In der „poetenecke“, *statuen* von Milton, Macaulay, Dickens, Shakespeare III, 74: nur für Sh. richtig. — 5. Die fahrt von London nach Windermere geht nicht mit der „großen Westbahn“ III, 83. — 6. Bei *Flattery and Friendship* III, 118 läßt sich die autorschaft Shakespeares nicht mehr aufrecht erhalten. Das gedicht steht oder stand in der sammlung *The Passionate Pilgrim*, welche 1599 unter Sh.s namen erschienen ist. In der Sh.-ausgabe von W. Hazlitt, 1852, fehlt es, und der hrsg. bemerkt: *That volume (the P. Pilgrim) contains several poems which, having been since identified as the production of other writers, have been omitted from the present edition of Sh.'s works.* Nach Delius und neueren ist es schon 1598 in R. Barnfields *Encomion of Lady Pecunia* gedruckt.

Weitere bemerkungen nach der reihenfolge der seitenzahl: *You look to your teacher*, I, 19: (*towards, at*). *Is wine good?* (Hier *the wine*, oder *good for me*.) *Our man-servant passed the milk to my mother 26*:

in solchem falle *handed.* Sie *lieben* ihr eigenes haus zu haben 26. *To take an excursion?* 38. *No, I have not yet* 59: *No, I never did. But it is a dangerous game* 59: Ist *cricket* gefährlicher als fußball? und ist dies überhaupt gemeint (also *more d.*)?

I am surprised that no more accidents happen there 60: S. 61 richtig *not more. A description of life on London Bridge* 61: wenigstens *the life*; besser *the traffic.* 63 *too light*, besser *short weight. Last evening* 65: besser *last night*! Kurz darauf *we enjoy ourselves ... every morning*, obwohl die schreiberin erst den abend vorher angekommen ist. *On the seaside* 66: *at*! *What have you eaten* (*did you* usw.) *yesterday? To rejoice at* 68 in der umgangssprache ungebräuchlich.

II, 1. 8: *at page* 1: *on p.*! *All passengers* 11: *all the p. I should else have patiently waited*: *Else* (*otherwise*) *I should ... In our way* 12: *on our w.* (So auch s. 14.) *Another such wild rush as* 11: *another w. r. like the Dover one. It has only been opened last year* 32: *It was opened only* usw. *I should rather take* 33: *I would* oder *I had rather. Farthing* (von *fourth*) ist *kein* eigenname! Es ist *vorüber* mit uns: *aus*! *Things in all sizes* 41: *of*! Eine menge *goldener* broschen ... *silberne* messer usw. (gehört dies nicht auch zu *menge*?). *Daraus* 46 oben ist grammatisch nicht vorbereitet. Eine beliebte speise *der* engländer? (*bei* usw.). Schiffe mit nichts als baumwolle *geladen*: man sagt: das schiff *hat geladen*, aber es *ist beladen. Schlöten* oder *schloten*? ich bin für letzteres. *Von* allen größen und preisen (*in* allen größen und *zu* allen preisen). *Maid-cook* 66: eher *cook-maid*; jedenfalls zusatz: gewöhnlich einfach *cook* (oft ohne artikel). *Man-singer* und *woman-singer* kaum gebräuchlich und besser zu streichen. *At Metropole Hotel* 72: *at the M. H.*! *I am said* verfrüht, wird erst s. 101 gelehrt. *Which of you is missing* 75: von den angeredeten (*you*) fehlt ja niemand; auch ist *absent* vorzuziehen; *missing* wäre zu sagen, wenn bei einem spazirgang ein kind sich von der schar verloren hätte. Also besser *who is absent* oder (da vielleicht niemand fehlt): *is anybody absent? The reading* 94 für „das lesestück" (im sing.) ungebräuchlich; die verf. setzen auch sonst *reading exercise. For it* 99: *for that purpose* oder *towards that sum. Whenever I had any work to do for you* 109: *for you to do.*

III, 4 ... verbergen die sonne *vor* den bewohnern der City. 6: *Build abstract nouns*, sagt man das für *bilden*? 10. 16: abstoßende schilderung der trunkenheit. 14: *Ohne hut*: werden die schüler richtig *a* (oder *her*) hinzusetzen? 17: Was ist *Referee dinner? Elend aufhalten* (*to stop*)? besser ihm steuern, abhelfen. 34: *alle nationen*: vertreter, angehörige aller nationen. 36: in der ... kapelle ist *sehr gut* die ... architektur *zu studiren.* 37: *not only ... but* (besser *but also, but even*); *finestlooking, ein* wort? 43: *it must not be supposed that Henry had done all this ...* (*did*). 44: *there was nobody whom she can rely on* (*could*). 46: der *römischen katholischen* (römisch-katholischen!) kirche ... 49: *Each of these clubs have their president* usw. (*has its ...*). 50: *Every British boy knows to play* (*knows how* usw.); sollte nicht *the two wickets* verständlicher sein als *the two lines of sticks*? 51: *What dangers are connected with aeronauts* (fehlt im wörterbuch)? (*to what d. are a. exposed?*) 52: *We left London early ... to arrive in good time at Epsom*: besser: *at E. in g. time*; letzteres hat den hauptton; daß man

nach E. wollte, war nach dem zusammenhang anzunehmen. 56: *The colonisers caused that useful plants ... were introduced*: ungebräuchliche konstr. für *caused u. p. to be introduced.* 64: die kaiser *verbrachten* viel zeit und kraft: *to spend* kann beide objekte haben, im deutschen kann man zeit, aber nicht kraft „verbringen". *Write in outline the contents of* ... (*write an outline of* oder *a summary of* ...). *You must speak in a tone of voice exciting no general attention* (*not exciting g. a.*). 65: Was nicht *geheilt* werden kann, muß ertragen werden (übersetzungsdeutsch, um das englische sprichwort mit *cured—endured* zu erzielen). 91: *All the inhabitants of London cannot be counted* (*all* zu streichen; gemeint ist wohl: die zahl ist nicht *genau* zu ermitteln). 96: *Some features of Xmas in England* (höchstens *some f. of the English way of keeping Xmas*). 107: *articles for every-day's use* (*every-day* vgl. gr. s. 49). 109: *occupied at the railway post-office*: *in*! für *administration* eher *civil service*; für *occup.* vielleicht besser *employed.* 110: *The resemblance of the E. language with our own*: *to.*

Grammatik s. 11: du hast *scheinbar* ... nicht gehört, eher *augenscheinlich*, wenn man statt „du scheinst nicht ... zu haben", durchaus ein adverb setzen will. *The war is not likely to break out*: *wird wahrscheinlich nicht* ...: vielmehr: es ist *nicht* wahrscheinlich, daß ... ausbrechen wird (was gar nicht dasselbe ist). 23 unten: wobei der endlaut *y* sich in *i* verwandelt (nicht der laut, sondern nur der buchstabe! ähnlich I, XI: die lautgruppe *gh* verstummt vor *t*: als *gh* in *night* noch gesprochen wurde, war es keine lautgruppe, sondern ein einfacher konsonant, etwa wie unser *ch.*).

31 unten 4b: das beispiel für *will* scheint mir nicht gut gewählt zu sein. 34, 5.c.: *vain of his country*: *proud*! 37 unten: *which man makes the roof* (nämlich *Brown or Smith*; in diesem zusammenhang richtig. *Who does not make it?* (Wer will das wissen?) 40, § 47, 2: Zum datum gehört auch der monat! 41: *an hour and* (*a*) *half*: kann *a* wegbleiben? Statt *a penny halfpenny* sagt man gewöhnlich *three halfpence.* 45: *We should give up our pleasures for our friends* (*for the sake of* —?) *For all your faults you may be excused* (?). 46: *The steamer wrecked* (*was wrecked*!) *off Jersey.* 47: *Cut the bread with a knife* (womit sonst?) ist als befehl undenkbar; also etwa *We cut. It is hard that we have to part with each other* (höchstens *from each other*; besser nur *to part*; aber: *to part with a person or thing*). *You do not find your friend within the house* (*you will not find him within* [adv.] oder *at home*). *He is not within your power* (höchstens *it is* usw., sonst *in your p.*). *English manners and customs cannot be studied without England* (*out of E.*, übrigens nur bezüglich der *customs*, nicht der *manners* richtig). *Wait for me without the door* (*without* [adv.] oder *outside*). *Shall you abide with us? abide* statt *stay* in der umgangssprache veraltet (s. *Luk.* 24). 48 oben: *to the English ways* usw. (*to English ways*). *To depend of* ist veraltet, *from* ungebräuchlich; *on* fehlt! *People died by thousands of the plague*: *by thousands* sollte am ende stehen. 49: *it is not worth* (*the*) *while*: *the* ganz zu streichen, oder *one's* (*your*) *while.* 50: *you must not take me for a liar* (sanfter vorschlag zur güte). Das sprichwort *To do to others* usw. (52) heißt eigentlich *Do* (imp.) *to* (oder *by*?) *others as you would be done by.* 57: *Then there came another*

circle, nicht recht verständlich. Unten: *The Englishmen box* usw. Artikel zu tilgen! 62: *Most merchants* (nämlich *in Germany! in England they employ foreign clerks!*) 65, § 74, 2 a: das konnten „wir" vorher wissen, wenn es sonntag war. § 77, 2b: *Nothing*? 66, § 78: *Erring is human* kann man ja sagen, tut es aber wohl selten seit Popes allbekanntem vers *To err is human* usw. 68, § 87, 2: *I am well satisfied that you should have grown more punctual of late.* G. Krüger (*Ergänzungsgrammatik*) sagt zwar (wie unsere verf.), daß (der indikativ oder) *should* nach verben der gemütsbewegung steht, bringt aber keinen beleg für *should* nach ausdrücken der *freude*, hat vielmehr nach *I am glad* nur sätze mit dem indikativ. John Koch (*Wissenschaftliche grammatik*) setzt statt gemütsbewegung genauer furcht, hoffnung, besorgnis, bedauern. Für die schule würde ich nach ausdrücken der freude oder befriedigung, die sich auf eine vollendete tatsache beziehen, nur den indikativ (also hier *that you have grown*) empfehlen. (Das beispiel im *Oxf. Dict.* unter *glad* aus Temple bezieht sich auf die damalige gegenwart und deutet ein bescheidenes „wie es scheint" an. Bei John Koch, *Schulgrammatik*, § 87: *It is right that I should have been punished* ist der hauptsatz ein unpersönlicher ausdruck.) S. 69: statt *Home is home* (,) *though it be never so homely* hört man öfter mit besserem rhythmus *h. is h., be it* usw. *Though the harbour bar be moaning* von Tennyson? II, 53 ist der verfasser Kingsley richtig angegeben. S. 70: *To-morrow I shall go to London East* sagt man nicht, wenn man schon in L. ist; dafür *to the East End.* 71: Das *hyphen* ist nicht nur ein silbentrennungs-, sondern auch ein verbindungszeichen (bei zusammensetzungen).

Nachtrag. I, 14 und gr. § 4. *Possessive genitive*: Die engländer sollen nur *possessive case* sagen; für *conjunctive* gewöhnlich *subjunctive* (richtig gr. § 22) und für *periphrastical conjugation* § 28: *progressive form*. Das vollständige durchkonjugiren ist unnötig. I, 40: *say the date of the same days*: *of these days.* 55: *topic of the English conversation*: s. 53 richtig *of English.* 56: in verneinenden vergleichungssätzen wird „als" durch *as* ausgedrückt. Nur in verneinenden? III, 19 oben: diese kinder sind offenbar schlecht erzogen. (Mitte): Was heißt *to walk with infatuation* (im wörterbuch verdruckt)! 53: *illness* krankheit in bezug auf den menschen, krank*sein*; *disease*, krankheit an sich, objektiv betrachtet. 74: *dieses prächtigste aller gräber*: in W. Irvings *Sketch Book* wird die ganze kapelle Heinrichs VII. *this most gorgeous of sepulchres* genannt. Im deutschen doch vielleicht besser *grabstätten* statt gräber. *Flucht stufen* für treppe zu wörtlich nach *flight of steps. Dach*: *roof* ist hier gewölbe zu übersetzen.

II, 26: *many people still frequently speak of guineas instead of sovereigns.* Danach würden sie beide ausdrücke als gleichbedeutend anwenden, was nicht der fall ist. II, 27 f.: die rechnung stimmt nicht; statt 520 m. muß 220 m. stehen. Zehn 2½ pennymarken (II, 35) wird die schülerin nach II, 29 übersetzen *ten twopence halfpenny stamps*; man sagt aber *twopenny halfpenny stamp(s)*, wie *threepenny piece* II, 26; *twopenny tube* II, 86. (Vgl. auch *oats* und *oatmeal.*) *Richness is no shame* II, 38. Wer hat das denn behauptet? I, 55: *Which is more polite, the English or the French?* (ist *nation* zu ergänzen? Dann besser gleich

which nation). II, 95: es heißt *Idylls of the* (nicht *a*) *king*. I, 22: man schreibt englisch *marmalade*, was zu erwähnen war. I, 74 ansichtspostkarten: englisch erst im II. teil. I, 76 *gentlemanly*; im wörterverzeichnis das weniger beliebte *gentlemanlike*. Das gedicht II, 28, welches für die angelsachsen die weltherrschaft (natürlich zum heil der welt) in anspruch nimmt, gehört nicht in deutsche schulen. Auch von Eduard dem „friedensstifter" III, 108 haben wir wohl genug gehört.

Einen teil der vorstehenden bemerkungen verdanke ich der oberlehrerin frl. Wald, hierselbst.

Lehr- und lesebuch der englischen sprache für mittelschulen von dir. dr. Rud. Dinkler. Leipzig, Teubner. 1910. I. teil mit 4 vollbildern und 14 abbildungen im text und 1 münztafel. 119 s. Gebd. m. 1,40. II. teil mit 4 tafeln, 3 vollbildern, 25 abbildungen im text und 1 karte von Großbritannien. 246 und 54 s. M. 2,80.

Dieses werk ist eine den mittelschulen angepaßte verkürzte ausgabe des vorstehend besprochenen. In den zweiten teil sind einige neue lesestücke, zum teil technischen inhalts, und muster für privat- und geschäftsbriefe aufgenommen. Unter den präpositionen sind einige weggefallen, *since* ist hinzugekommen; in dem beispiel *since I sent you a letter* ist es aber konjunktion; auch kann es adverb sein. (D. sagt: *since* ist präpos., *ago* adverb.) Beim adverb steht nun *we had well worked*; im größeren werk richtiger *we had worked well*; freilich daneben wieder *we had very well worked.* Also auch dieses buch enthält viel gutes, ist aber ebenfalls mit vorsicht zu benutzen.

Schulgrammatik der englischen sprache nebst einer synonymik und übungsstücken, bearbeitet von prof. dr. John Koch. Dritte verbesserte und vermehrte auflage. Hamburg, H. Grand. 1910. (Teil IV von Fölsing-Koch, *Lehrbuch*.) 282 s. M. 2,80.

Die erste auflage dieses buches erschien (in anderem verlage) 1894, die zweite (1904) war erheblich erweitert, besonders durch berücksichtigung der in prima viel gelesenen schriftsteller (u. a. Shakespeares), aus welchen auch die beispielsätze häufiger als vorher genommen wurden. Die dritte auflage enthält einige neue übungsstücke, die sich ebenfalls an die schullektüre anschließen oder für schüler wissenswerte realien bieten. Auch die im jahre 1889 erschienene *Wissenschaftliche grammatik* (*W*) des verf. (eine spätere auflage ist mir nicht bekannt) war „besonders für die oberklassen höherer lehranstalten", daneben auch „zur einführung in das universitätsstudium" bestimmt. Sie sollte „dem vorgeschrittenen schüler gleichzeitig als nachschlagebuch dienen". Ich möchte gleich bemerken, daß die *Schulgrammatik* (*S*) sich zu diesem zweck gleichfalls (auch noch für angehende studenten) eignet. Sie unterscheidet sich von dem größeren werk (in welchem übrigens eine synonymik und übungsstücke nicht enthalten sind), in der anlage dadurch, daß die syntax bei jedem redeteil mit der formenlehre verbunden ist, während sie in *W* gesondert als lehre vom satz auftritt. Außerdem sind die quellen der beispielsätze in *W* immer, und zwar sehr genau, in *S* nur vereinzelt, besonders bei dichtern, angegeben. Sie sind nur zum geringeren teil in beiden werken übereinstimmend. Aber man merkt auch in *S* bei den meisten

leicht, daß sie aus Macaulay, Green, W. Irving, Dickens, Marryat, Hughes oder Gaskell stammen. Daß der verf., wie er im vorwort zu *W* sagt, seine belegstellen größtenteils selbst aufgesucht, und wo er zitate anderer aufnahm, sich bemüht hat, solche selbst nachzulesen, ist sehr verdienstlich. Es ist anzunehmen, daß er diese sorgfalt auch in *S* bewiesen hat. Daß zuweilen derselbe beispielsatz bei verschiedenen grammatischen erscheinungen verwertet wird (z. b. *Doctor Brown is a gentleman* usw. aus Mrs. Gaskell), scheint mir recht zweckmäßig.

Nach einer kurzen sprachgeschichtlichen übersicht folgt ein kapitel über die aussprache und schreibung der laute. Letztere werden recht genau beschrieben; zu ihrer bezeichnung verwendet Koch ein eigenes system, dem man brauchbarkeit nicht absprechen kann. Das kurze und das lange *a* (katze, vater) erhalten die üblichen zeichen (*ă*, *ā*) die in *W* und *S*[1] umgekehrt (und in anderem sinne) gebraucht wurden.

In § 19 fällt auf *He shall be hanged on a higher gallows as the rest.* Die stelle ist aus Green, dort steht aber *than the rest.* In *W* geht das zitat nur bis *gallows.* Daß man *Balliol* neben *Baliol*, *Farther* neben *Further India* findet, liegt vielleicht an den verschiedenen quellen. *To rough it out* § 46: warum ist nicht auch das einfachere und häufigere *rough it* (ohne *out*) angeführt? (Fehlt in *W*) § 22, vgl. 1. aufl. Der verf. ist zur schreibung *genitiv* zurückgekehrt. (S. zu Dinkler-Mittelbach.) § 37: *heathen* (ohne *s*) kommt auch als plural vor, z. b. psalm 2. § 38: die generalstaaten sind eigentlich die „stände" (*Etats généraux*), das parlament der vereinigten provinzen; dann auch letztere selbst. § 70: hinter *bade* ist noch einmal *bade* eingeklammert. Es sollte wohl *bid* stehen; auch *bad* kommt wenigstens in *compositis* (*forbad*) vor. Das prät. *sate* soll wie *sat* ausgesprochen werden?

Die synonymen (119 gruppen) sind nach begriffen geordnet: natur und welt, — menschheit und staat, — handel und verkehr, — haus und geräte (auch tiere), — arbeit und lohn, — erregung und ruhe, — geist und geistige tätigkeit, — sonstige abstrakte, — eigenschaften, — tätigkeiten. Die erklärungen sind klar und treffend, auch hier fehlt es nicht an zahlreichen belegstellen. Die sammlung kann bei der anfertigung freier arbeiten, aber auch beim lesen englischer texte als ein vorzügliches hilfsmittel empfohlen werden. Es folgen dann noch A. Übungssätze (deutsche einzelsätze) zu 14 grammatischen kapiteln, B. Zusammenhängende übungsstücke. In beiden abschnitten sind die nötigen englischen wörter in fußnoten angegeben. Der verf. wollte offenbar dem schüler das aufsuchen der wörter ersparen, um seine kraft und zeit ganz der grammatischen übung zuzuwenden. Der „lehrstoff" ist auch hier im wesentlichen aus der klassenlektüre gezogen, doch sind gelegentlich auch neuere schriften (Storm, Sweet) berücksichtigt. Ein gegen die erste auflage sehr erheblich vervollständigtes register erhöht die benutzbarkeit des buches. Dieses ist ohne zweifel als eines der besten lehrmittel seiner art (zunächst für realgymnasien und oberrealschulen, vielleicht auch für weibliche studienanstalten und lyzeen) anzusehen.

Englische taschengrammatik des nötigsten von prof. dr. Kron. Freiburg (Baden), Bielefelds verlag. 1907. 80 s. 12°. Gebd. m. 1,25.

Dies büchlein ist für personen bestimmt, „deren grammatisches wissen mangels übung im laufe der zeit abgeblaßt ist", die aber aus irgendeinem grunde (z. b. für eine berufliche prüfung) diese kenntnisse auffrischen möchten. Es sind daher kürze, klarheit und bestimmtheit angestrebt und auch erreicht worden. Die leser werden kaum etwas wesentliches vermissen. Bei den präpositionen und konjunktionen wird vom deutschen ausgegangen. Bei der syntax des verbs erwähnter art stehen übersichtlich die beispiele links, die erklärenden anmerkungen rechts. Bei der rektion der verben sind a) solche mit einem, b) solche mit zwei objekten alphabetisch geordnet und daher rasch auffindbar; ein besonders wertvoller abschnitt. Wegen des bequemen formats ist das buch auch zum mitnehmen auf reisen sehr geeignet. Es sei allen, die etwas derartiges suchen, bestens empfohlen.

Kassel. M. KRUMMACHER.

LORD BYRON, *Cain.* A Mystery. With Introduction, Notes and Appendix by B. UHLEMAYR, Ph.D. Nürnberg, C. Kochs verlagsbuchhandlung. 1907. (Kochs *Neusprachliche schullektüre.*) 8°. 74 s. M. 1,—.

Die englisch geschriebene einleitung gibt in kurzem abriß einen überblick über das leben des dichters und sein künstlerisches schaffen, sowie unter der überschrift *His character and literary importance* eine würdigung Byrons als mensch und dichter. In dem abschnitt *Cain* bespricht der herausgeber die quelle, entstehung und tendenz des stückes, sowie dessen beurteilung bei zeitgenossen und nachwelt. Auch die für die erklärung benutzte litteratur wird eingehend angeführt. Der text beruht auf einem ausgleich des textes in den ausgaben von Coleridge, London, Murray 1901 und der frankfurter ausgabe vom jahre 1846. Die englisch geschriebenen anmerkungen sind sehr reichlich, bestehen aber vielfach nur aus worterklärungen, wie sie die in England gebräuchlichen wörterbücher des englischen bringen. Bei selteneren wörtern ist die aussprachebezeichnung zugefügt. Ein *Appendix* bringt *Critical quotations* über *Cain*, *Lucifer*, *Adah*, *Eve* und die katastrophe des dramas.

So hoch auch Byrons *Cain* rücksichtlich seines tief philosophischen inhaltes gestellt werden muß, — zur schullektüre eignet er sich m. e. aus vielen gründen ebensowenig wie Goethes *Faust*, mit dem man *Manfred* und *Cain* so gern zusammenstellt. Byron bietet ebenso wie Heine nur weniges, was wir unseren schülern bekannt machen sollten. Die schule ist wohl dazu da, den schülern das beste darzubieten; aber man soll auch vieles von dem besten übrig lassen für die große schule des lebens.

Der druck läßt die nötige sorgfalt vermissen. Ich führe nur als beispiele an: S. V., z. 7 v. u. wo zweimal *a* steht. S. IX, z. 1 v. u. muß es heißen: *Hence* IT statt *is*. S. X, z. 6 v. u. *are to* BE *reckoned* statt *he*. S. 5, z. 1 v. o. HATH *been* statt *bath*. Der text akt I, z. 425 hat richtig: *for their daring*; die anm. zu dieser stelle hat *darings*. Zu I, 113 ist *atom* umschrieben durch '*ătm*', was durchaus irreleitet; es muß

heißen *a'tom*. Die bezeichnung des datums auf s. VII *on 19th April 1824* ist unenglisch; es muß heißen *on April 19th* oder *on April 19*. S. 9 zu anm. 527,28 heißt es *first printed 1812*; korrekter *printed in 1812*. S. 7 der anm., z. 2 v. u. muß es heißen *449* statt 439 u. a. m.

Von erwachsenen, die *Cain* im urtext lesen wollen, mag die ausgabe trotz vieler flüchtigkeiten doch mit nutzen gebraucht werden.

Thomas Carlyle, *Heroes and Hero-Worship*, selected and annotated by Louis Hamilton. Leipzig, Freytag. 1907. 8°. 130 s. mit dem bildnis Carlyles. (*Freytags sammlung französischer und englischer schriftsteller.*) M. 1,50.

Ein englisch geschriebenes lebensbild Carlyles enthält alles über den schriftsteller für schüler wissenswerte in bündiger form. Die auswahl beschränkt sich auf die beiden abschnitte *The Hero as Poet: Dante, Shakespeare* und *The Hero as King: Cromwell, Napoleon, modern Revolutionism.*

Wenngleich Dante unseren schülern ferner liegt, so wird ein tüchtiger, mit dem italienischen und mit Dante einigermaßen vertrauter lehrer auch für diesen abschnitt bei den schülern der prima interesse erwecken können; dafür bürgt schon der inhalt und die Carlyle eigene behandlung solcher charakteristiken. Der übrige stoff liegt dem unterricht in einer prima so nahe, daß schüler dieser klasse die lektüre Carlyles als eine wesentliche und willkommene erweiterung und vertiefung des geschichtsunterrichts schätzen werden. In den stil des schriftstellers werden sie sich bei dem interesse, das der stoff erwecken muß, bald einlesen. Die englisch geschriebenen anmerkungen sind sehr reichlich bemessen, aber bei solcher lektüre vielleicht auch erwünscht. Aufgefallen ist mir s. 100, zu anm. 3, *La Monarchie Prussien*, statt *Prussienne*. Ebenso würde es auf s. 101 zu anm. 19 besser heißen *In vita di Madonna Laura*, da sonst *M.* für einen vornamen gehalten werden könnte.

Die ausgabe ist empfehlenswert.

Adam Smith, *System of Political Economy*, mit anmerkungen und volkswirtschaftlicher einleitung von prof. dr. Andreas Voigt. Heidelberg, Winter. 1907. gr. 8°. 154 s. M. 1,60.

Die vorliegende auswahl gibt drei längere abschnitte *Of the Commercial or Mercantile System; Of the Agricultural Systems* und *Of the System of Labour* aus Smiths *Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. Die ausgabe ist, wie der herausgeber im vorwort bemerkt, in erster linie für fachschulen (handelsschulen usw.) bestimmt, wird aber auch für realgymnasien und oberrealschulen empfohlen. Die volkswirtschaftliche einleitung ist nicht nur für reifere schüler lesenswert, sondern erst recht für solche, die der schule schon entwachsen sind. Wenn das buch, das unseren anschauungen und zeitverhältnissen gegenüber ja manches veraltete enthält, auf unseren höheren realistischen anstalten liebhaber finden sollte, — seinem inhalte nach verdient es das wohl, — so ist jedenfalls der letzte abschnitt auf s. 6 sehr zu beherzigen. Nur ein ganz sachlich verfahrender lehrer wird die klippen, die solche lektüre bietet, vermeiden und

es mit nutzen mit seinen schülern lesen können. Die *wenigen* anmerkungen, — ich hebe dies lobend hervor, — stehen unter dem text, zeichnen sich durch knappe kürze aus und lassen dem lehrer die hand frei. Druck und ausstattung sind tadellos.

Stralsund. OTTO BADKE.

---

1. *Pages choisies* par ALFRED DE MUSSET. In auszügen mit anmerkungen für den schulgebrauch herausgegeben von E. B. RUSSELL. *Prosateurs français.* 157. lieferung. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. 1905. M. 1,—. Wb. m. —,20.
2. *Morceaux choisies des œuvres* de JEAN-JACQUES ROUSSEAU. Für den schulgebrauch ausgewählt und mit anmerkungen versehen von dr. KARL RUDOLPH. Mit 1 porträt. *Prosateurs français.* 159. lieferung. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. 1905. M. 1,20.
3. GEORGE SAND, *La Petite Fadette.* Mit anmerkungen zum schulgebrauch herausgegeben von MAX ROSENTHAL. *Prosateurs français.* 163. lieferung. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. 1906. M. 1,10. Wb. m. —,20.
4. ALPHONSE DAUDET, *Onze récits tirés des Letters de mon Moulin et des Contes du Lundi.* Extraits accompagnés d'une introduction et de notes en français publiés à l'usage des écoles par J. WYCHGRAM, prof., doct., directeur de l'école royale Augusta et de l'école normale royale d'institutrices à Berlin. Traduction et révision par GASTON DANSAC, licencié-ès-lettres, professeur au collège de Clermont (Oise). Reformausgaben mit fremdsprachlichen anmerkungen. Nr. 13. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. 1905. M. —,90.
5. PROSPER MÉRIMÉE, *Colomba.* In gekürzter fassung herausgegeben und erklärt von OSKAR SCHMAGER. 3. auflage. (*Weidmannsche sammlung französischer und englischer schriftsteller.*) Berlin. 1906. M. 2,—.

1. Nach dem titel müßte man annehmen, A. de Musset habe selbst eine auswahl aus einer beliebigen anzahl eigener oder fremder schriftwerke getroffen. Nun ist aber die auslese von E. B. Russell besorgt, darum wäre wohl richtiger *Pages choisies des œuvres d'Alfred de Musset* oder *Pages choisies d'Alfred de M.* gewesen. Die 105 seiten text enthalten: *Histoire d'un Merle blanc, Le Mal du Siècle* (die einleitung zu *Confessions d'un Enfant du Siècle*), *Un Souper chez Mademoiselle Rachel; La Nuit de Mai, Invocation* (aus *La Coupe et les Lèvres*), *Stances à la Malibran, Rappelle-toi, Retour, Quatrains de la Lettre à Lamartine, La Nuit de Décembre,* und *Fantasio* — eine eigenartige auswahl, die der litterarischen persönlichkeit Mussets wohl gerecht wird. Aber dabei muß doch zunächst die frage aufgeworfen werden, ob Musset eine so hervorragende, bevorzugte stellung in *unserer* schullektüre verdient. Da kann bei ruhiger abwägung und eingehender würdigung dieses eigenartigen dichters sowohl die bedürfnisfrage wie auch die frage nach dem nutzen und zweck einer ein halbjahr währenden beschäftigung mit dem romantiker im rahmen der klassen- oder privatlektüre verneint werden. Zum nutzbringenden verständnis setzt gerade Musset eine so eindringende kenntnis der einschlägigen litte-

ratur und der litterarischen zeitströmungen voraus, daß nur seiner vorzüglichsten gedichte gedacht werden kann. Wenn man bedenkt, daß Gropp und Hausknechts sammlung nur *ein* gedicht Mussets enthält und auch Herrig-Tendering nichts von seinen prosawerken und dramen berücksichtigt, so erscheint diese auswahl geradezu als ein wagnis, das eher dem lesebedürfnis des freundes und kenners der französischen litteratur rechnung trägt, als den schüler wirklich in das verständnis dieser dichternatur einführt. — Wenn man nun den maßstab der primanerlektüre an diese ausgabe legt, so hat man gerade in bezug auf die nötigen sacherklärungen manche ausstellung zu machen. Um diese auswahl nach einem litterarischen gesichtspunkt zu begründen, hätte es nicht nur einer weiter ausholenden einleitung über des dichters leben, sondern auch einer besonderen einführung zu den größeren abschnitten bedurft. Ich kann mir nicht denken, daß *Le Merle blanc* und erst recht *Fantasio* in der klasse mit vorteil gelesen werden, weil die feinsinnige schilderung des dichters von dem schüler noch nicht verstanden und gewürdigt wird. Dazu hätte eine eingehende litterarische darlegung über die romantische dichterschule in Frankreich anleiten müssen. Am fruchtbarsten erscheint mir noch die feine psychologische studie über den *weltschmerz*; aber auch hier ist vieles nicht erklärt, was dem schüler unbekannt bleiben muß, z. b. *élevés dans les collèges aux roulements des tambours* (s. 29, 12) wird erst verständlich, wenn auf den brauch hingewiesen wird, anfang und ende der unterrichtsstunde in den französischen schulen durch trommelwirbel anzuzeigen, obwohl die kriegerische zeitstimmung damit kurz gekennzeichnet ist. Ebendort: *une de ces flèches qui traversèrent le monde, et s'en furent tomber dans une petite vallée d'une île déserte sous un saule pleureur*, womit die ruhestätte Napoleons auf St. Helena gemeint ist, obwohl es in den berichten heißt: *deux énormes saules ombrageaient l'endroit.* — Gerade die geschichtlichen andeutungen dieses stückes sind nur unvollkommen berücksichtigt, obgleich gerade diese es besonders eindringlich für deutsche leser machen. — Wiederum sind einige anmerkungen, wie die zu Molière, Corneille und Racine (s. 36, 29—32), allzu reichlich ausgefallen und hätten füglich, da diese dichter dem primaner doch schon bekannt sein müssen, etwas eingeschränkt werden können. Dasselbe gilt auch von den sprachlichen anmerkungen, die, eine leider allzuoft gerügte unsitte, größtenteils bekannte erscheinungen betreffen, z. b. *je n'en suis pas* (s. 68, 31) „ich bin nicht dabei"; *ça* abkürzung von *cela*, drückt die geringschätzung und verachtung aus (s. 69, 1). *Je ne m'y connais pas*, *y* hier adverbiales fürwort (s. 100, 15). *ne vous en déplaise*, „wenn Sie nichts dagegen haben. Wunschsatz daher konjunktiv." Alles das dürfte dem primaner geläufig sein. Ferner heißt *mettre à feu et à sang* „mit feuer und schwert verheeren", nicht „etwa donner und doria" (s. 97, 16). *Ce monarque vanté dans tous les almanachs de l'année passée*: dürfte nicht „der gothaer fürstenalmanach" sein, da doch alljährlich nur einer erscheint (seite 98, 9). *Huissier* (s. 103, 4) nicht „gerichtsdiener", sondern *gerichtsvollzieher*. Was übrigens recht eigenartig berührt, ist nicht nur die beigabe eines *sonderwörterbuches*, das auf dieser stufe vom übel ist, da in den händen des schülers ein größeres wörterbuch sein

außer der fassung der entsprechenden darlegung sogar die beispiele entlehnt sind, z. b. s. 7, 32 *ils n'avaient garde de se faire*, Lücking § 409; s. 14, 26 *la voilà qui*, Lücking § 239, 1; 64, 32 *rien que de se montrer*, Lücking § 520, anm. 1. In allen fällen hätte sich der herausgeber mit einem hinweis auf die genannte grammatik begnügen können. Es sind zwar viel übersetzungshilfen gegeben, aber daneben kommt der aufbau der erzählung, das stilistische und sprachliche element, das eine hauptrolle spielt und dieses werk zu einem volksmäßigen im besten sinne des wortes stempelt, durch viele feinsinnige, das wesen der erscheinung treffende bemerkungen zu seinem rechte, so daß für den philologen alles getan ist. Man merkt überall, wie vertraut der herausgeber mit seinem stoffe ist, den er meisterhaft beherrscht. Ein kleines versehen ist mir 16, 26 anm. aufgefallen, wo *Berry* st. Bretagne zu lesen ist. Im wörterbuche fehlen *en fin de compte* (s. 76, 1), *se raisonner* (s. 11, 30); *corilette* (st. *coriLLette*) ist druckfehler. Sonst ist das wörterbuch ein muster seiner gattung, da es die mundartlichen ausdrücke durch das zeichen (*) besonders hervorhebt und durchaus zuverlässig ist.

4. Die von herrn gymnasiallehrer Dansac im anschluß an die Wychgramsche veranstaltete reformausgabe ist im vergleich zu ihrer vorlage bis auf die lebensskizze des liebenswürdigen und bei uns noch immer mit recht beliebten schriftstellers ein fortschritt. Die überflüssigen grammatischen hinweise oder die sach- und worterklärungen des ersten herausgebers sind durch genaue, knappe und zuverlässige angaben ersetzt. Aus diesen anmerkungen kann auch der lehrer noch nutzen ziehen, und wer sich einmal von dem gewaltigen unterschied zwischen einer in der fremden sprache gebotenen wort- und sacherklärung und den landläufigen übersetzungshilfen in den herkömmlichen schulausgaben überzeugen will, der vergleiche diese lesenswerte, zuverlässige und wirklich nützliche reformausgabe mit der deutschen schulausgabe. Wörter und wendungen, die durch ihre beziehungen zu redensarten oder sachen des alltags erst inhalt und wert erhalten (vgl. *réfectoire*, *de large*, *gourmand* u. a.), die man bei Wychgram vergebens sucht, bilden eine wesentliche bereicherung. Um wie vieles genauer und lebensvoller ist Dansacs leistung! Alles überflüssige (besonders grammatischer regelkram) ist ausgemerzt oder durch beziehung zum herrschenden oder alten sprachgebrauche in das rechte licht gesetzt. Unrichtige erklärungen (wie z. b. *dégringoler*, *avoir quelque chose* s. 7, 17) sind durch zutreffende ersetzt. Auch der feine stilist Daudet kommt zu seinem rechte. Die darstellung ist faßlich und klar, nur sollte bei namen von tieren und pflanzen die lateinische und *deutsche* bezeichnung angegeben werden. — Leider ist die *Notice biographique* nur eine wiederholung der in der deutschen ausgabe befindlichen, die alles andere als eine anschauliche darstellung des lebensganges und der entwickelung Daudets bietet. Gerade das menschliche kommt bei diesem ausgezeichneten menschen leider zu kurz, obwohl der jahrelang leidende wie ein held und dulder gekämpft hat. Von den einzelnen werken werden gerade die, welche dem gesichtskreise des schülers am nächsten liegen (*Le Petit Chose*, *Les Contes du Lundi*) kurz abgetan oder ausgelassen, während der jetzt gänzlich ver-

gessene *Immortel* eine ausführliche würdigung erfährt. Das bleibende in Daudets schaffen ist über dem vergänglichen und nebensächlichen vernachlässigt. Wer spricht heute noch von seinen dramen, es sei denn, daß man die *Arlésienne* mit der Bizetschen musik im Odéon aufführt, während die Große Oper ihr wohl die tür verschließen dürfte (vgl. s. VII). Auch der chauvinismus hätte als einzige charaktereigenschaft nicht in der ungeschickten fassung erwähnt werden dürfen. Ein kleiner irrtum ist in einer neuen ausgabe zu berichtigen: p. 9, l. 9 muß es heißen: *Cette monnaie fut frappée sous Edouard III qui vécut de 1327—1377.*

5. Unter den mir bekannten sechs schulausgaben von Mérimées meisterwerk ist die vorliegende die vollständigste, obwohl sie dem titel nach kaum mehr als die übrigen zu bieten scheint. Ist die Kuttnersche veröffentlichung (bei Freytag) die eigenartigste und selbständigste, insofern sie persönliche eindrücke des herausgebers von land und leuten verwertet, so ist diese bearbeitung die gründlichste. Zu 148 seiten text gehören 63 seiten anmerkungen, eine leben und schaffen, persönlichkeit und litterarische bedeutung Mérimées eingehend würdigende „biographische einleitung“ (s. V—XXVII) und eine „litterarische einleitung“ (s. XXVIII—XXXI) über die tatsächlichen grundlagen der novelle. — Der leser wird also mit dem verfasser und seinem werk völlig vertraut, das ihm denn auch, abgesehen von unwesentlichen, nebensächlichen einzelheiten, als ein abgeschlossenes ganzes entgegentritt, dessen einzelne teile sich in innerem zusammenhange zum kunstwerk aufbauen. Was andere herausgeber ausgelassen haben, ist hier nicht der ort zu würdigen; nur auf einen meines erachtens höchst bezeichnenden charakterzug der heldin möchte ich hinweisen, den ich auch in der ausgabe von Engwer (Velhagen) und Sturmfels (Perthes) 1904, obwohl gekürzt, gefunden habe: die verstümmelung des pferdes durch Colomba, die den bruder zur rache nachdrücklich anreizen soll, bevor er sich auf den verhängnisvollen ritt begibt. — Die sachlichen und sprachlichen anmerkungen sind durchaus selbständig und wertvoll und bringen wesentlich neues. Auch gerade in bezug auf die durch die eigenart von Mérimées stil zu erklärenden sprachlichen eigentümlichkeiten werden überall dankenswerte hinweise und erklärungen geboten; jede überflüssige, nach alter manier schmeckende grammatische belehrung oder einschärfung unterbleibt. Darum ist diese vorzügliche ausgabe einem jeden, der das herrliche werk in einer anderen bearbeitung liest, zur vorbereitung und ergänzung zu empfehlen; mit schonender hand ist hier das „kunstwerk“ möglichst unberührt erhalten. Ein äußerlicher, aber für die darbietung immerhin bezeichnender umstand besteht darin, daß, wie in der französischen originalausgabe, sowohl rede wie gegenrede unter sich wie auch getrennt von den schildernden oder die erzählung fortführenden teilen jedesmal in gesonderten absätzen gedruckt sind. Daß die ausstattung und der druck tadellos ist, bedarf bei dieser sammlung von schulausgaben kaum einer besonderen erwähnung.

Hannover. W. Tappert.

v. Scharfenort, *Übungsstücke kriegsgeschichtlichen inhalts zum übersetzen aus dem deutschen ins französische.* Zum selbstunterricht mit anmerkungen und lösungen. Berlin, A. Bath. 1905. Teil I: Text. 64 s. Teil II: Anmerkungen und lösungen. 83 s. M. 2,25.

Diese übungen sind zur vorbereitung für die aufnahmeprüfung zur kriegsakademie bestimmt. Die stoffe sind größtenteils der geschichte des letzten deutsch-französischen krieges entnommen. Die anmerkungen verweisen beständig auf das *Dictionnaire des difficultés grammaticales* desselben verfassers. Der selbstunterricht ist so gedacht, daß man beim übersetzen die anmerkungen benützt, die darin gegebenen winke beachtet und das *Dictionnaire* fleißig zu rate zieht, um endlich, wenn man fertig zu sein glaubt, die „lösung" zur korrektur heranzuziehen. Die winke und fragen setzen allerdings nur sehr elementare kenntnisse voraus und stoßen, wie man zu sagen pflegt, den leser mit der nase auf das, was richtig ist. Der deutsche text ist nicht ohne härten, die wortstellung bisweilen undeutsch. So heißt es z. b. s. 21: Der waffenruhm seines nachbars wurde als beleidigung angesehen, und *um diese zu rächen, zögerte der kaiser, das schwert zu ziehen.* Der französische text erst gibt den richtigen sinn: *L'empereur tardait bien à tirer l'épée pour la venger.* Unschön ist der ausdruck s. 26: Die franzosen hatten *sich* die vorteile aus der hand gegeben. Stellenweise enthält der deutsche text mehr als die französische lösung oder umgekehrt, z. b. s. 28, z. 3 oder s. 5, letzte zeile, wo im französischen text *et des campagnes* hinzugefügt ist. — Für den angegebenen zweck sind diese übungen gewiß geeignet, für andere allerdings nicht, schon wegen der minutiösen angaben der heeresaufstellungen, wobei sich dieselben wörter und ausdrücke sehr oft wiederholen.

Bödderer und Leitritz, *Frankreich in geschichte und gegenwart.* Ein übungsbuch zu jeder französischen grammatik. 2. auflage. Leipzig, Renger. 1908. XIX u. 227 s. Gebd. m. 3,40.

Auch dieses buch dient zum übersetzen aus dem deutschen ins französische. Es lehnt sich an das buch von Böddeker *Die wichtigsten erscheinungen der französischen grammatik* an. Die einzelnen stücke sind immer bestimmten gebieten der syntax gewidmet; doch kann man nicht sagen, daß darunter die natürlichkeit des stils oder gar der inhalt der stücke gelitten habe. Im gegenteil, man hat fast den eindruck, als sei der inhalt der stücke die hauptsache geblieben; jedenfalls ist der in der einleitung aufgestellte grundsatz, „kein sprachohne sachunterricht", in durchaus erfreulicher weise befolgt worden. Zuerst werden die hauptsachen aus der geschichte Frankreichs gegeben, und zwar von den galliern an bis zum kommuneaufstand. Dabei sind auch wertvolle kulturgeschichtliche abschnitte und sehr brauchbare darstellungen aus der litteraturgeschichte eingefügt. Dieser erste teil des buches umfaßt 125 seiten. Der zweite teil behandelt „land und leute". Hier kommt u. a. verfassung, rechtspflege, polizei, industrie, ackerbau, handel, unterrichtswesen zur sprache, und dann werden in fesselnder weise die einzelnen landschaften Frankreichs und ihre bewohner geschildert. Endlich — von s. 186 an — folgen sprachliche „anweisungen" zu den einzelnen stücken, d. h. kurze winke, angaben der passenden wendungen für die jeweilige stelle. —

Ein paar kleine ausstellungen habe ich zu machen: Bei der verfassung Frankreichs (s. 129 ff.) wäre es richtiger gewesen, den abschnitt „Lokalverwaltung“ voranzustellen, weil hier eine ganze anzahl ausdrücke erklärt werden, die jetzt schon im ersten abschnitt (s. 129) vorkommen; überhaupt ist es doch logischer, die verwaltungspyramide von *unten* her aufzubauen. — S. 113, z. 27 steht „erzbereit“ = *archiprêt*. Ich glaube, der deutsche schüler wird sich darunter unwillkürlich etwas falsches vorstellen. — Undeutlich ist der ausdruck „königliche majestätsverbrechen“ (s. 83, z. 18) für *crimes de lèse-majesté royale*. — S. 86, z. 27 mißfällt der ausdruck „das verwegenste aus dem pariser pöbel“ (statt „die verwegensten“).

Steglitz. WILLIBALD KLATT.

VERMISCHTES.

FRANZÖSISCHE AUSDRÜCKE IN DER MODERNEN ENGLISCHEN SPRACHE.

Wie zwischen der französischen und englischen nation, so zeigt sich auch zwischen ihren sprachen eine *entente cordiale*, die besonders auf englischer seite zum ausdruck kommt. Mit offenen armen nimmt der englische wortschatz ausdrücke des befreundeten nachbarstaates auf, namentlich ist die zeitungssprache reich an französischen wörtern und redensarten.

Während meines sechsmonatigen aufenthaltes in England habe ich in den zeitungen, büchern und auch in der umgangssprache eine ganze reihe gefunden und stelle sie im folgenden zusammen. Sie sind nicht etwa auf gewisse gebiete, sei es der mode oder der diplomatie, beschränkt, sondern beziehen sich auf alle möglichen vorkommnisse. Manche französischen wörter (auch manche der hier unten angeführten) haben in England ja schon lange bürgerrecht erlangt, andere aber sind erst in neuester zeit übernommen worden und halten sich vielleicht nur vorübergehend als gäste im fremden lande auf.

She gave the song as an encore. — *You might remember that it was all a* contrefaçon. — *For the most part the ease and* finesse *and vigour of the acting made it live.* — *A* tour de force, *if you like, the whole performance, an actor's triumph, not an author's, but a triumph* quand même. — *To perform a* rôle. — *That is a* bêtise. — *You never expected* Money (ein stück von Bulwer) *to give you any strange* état d'âme, *but here you are living again in the early Victorian world.* — *At once the orchestra, under Mr. James Glover's* bâton, *broke into the National Anthem.* — *The waiting throng gave the* cortège *a most enthusiastic reception.* — *The members of the Royal Houses passed through the* vestibule *to the elaborately decorated rotunda.* — *His Imperial Majesty went for a drive in the parks, making a call* en route *at the Zoological Gardens in Regent's Park.* — *The* tour *was partly completed.* — *His Majesty asks you kindly to convey his warm thanks to all of your* employés *for the invaluable assistance.* — *You remember the enthusiasms and the emotions of the night before with a shudder of* malaise. — *The actor's art made the lives*

into a finished portrait *of the polished* chevalier d'industrie. — *The crowd, in which* débutantes *were present. — A bunch of curls had fallen off some* brunette *head and suffered severe treatment from the feet of the dancers. — Such a* contretemps *never happens when an expert has built the* coiffure. — *Faces must be framed by the hair and the back of the head well* coiffé. — *Wonderful ostrich plumes in vivid* cerise. — *A diamond chain and* pendant. — *A gown of Indian corn-coloured* chiffon *over* satin. — *A head dress with a high* aigrette *at one side. — It was a veritable* ventre-à-terre. — *The Royal and Imperial* suites. — *One of the smartest affairs quite small and very* recherché, *will be the dinner and* cotillon *which Mrs. F. is giving at her mother's house. — We had a* recherché *supper. — At the evening Courts the ladies of the* Corps Diplomatique *and those having the* entrée *returned to their places on the crimson covered beaches. — The aviator, standing amid the* débris, *waved his arms in despair. — He was a great and* puissant *monarch. — The Emperor William is understood repeatedly to have expressed to his* entourage *the pleasure which his experience in London afforded him. — A* première *now arranged for next Thursday is that of Lord Dunsany's new one-act play the Gods of the Mountain. — For the performance of* Monna Vanna *the Women's Aerial League, which evidently has daring flights for its* raison d'être, *has secured the following cast* usw. — *These songs are fresh additions which Fragson will make to his* répertoire *for this season. — Instead of the usual military review there was a return to the custom of firing a* feu de joie *across the water. — A* communiqué *issued to-day says that the symptoms of catarrh are decreasing. — The Monarch has observed his usual* régime *during the last few days, rising at five o'clock and carrying through his usual programme of work. — Numerous parties hovered about in the darkness, seeking to divert themselves and to kill the* ennui *of the long wait. — The stand reserved for members of the Jockey Club becomes a veritable* parterre *of silk hats. — Adelina Patti sang the "Belraggio" and "The Nightingale's Trill," both being enthusiastically* encored. — *The Crimean quarters of the Barracks were built in double* vis-à-vis *blocks. — They made a somewhat wide* détour *towards the King Charles statue. —* A propos *of this, it is amusing to remember that within a few days of Queen Victoria's accession to the throne, she hurriedly sent for Lord Melbourne, and asked him where and how she had to wear the Garter. — Every* façade *is a page of history. — The pure Rajput blood in India is represented* par excellence *by the Maharana of Udaipur. — English* habitués *of Geneva will no doubt be interested to hear of the difference of opinion between the Kursaal here and the Government on the question of the baccarat rooms. — Dupont,* protégé *of Ysaye, Violinist at the Court of late King Leopold. — Compared with the horse, the automobile is a* parvenu. — *It was a vision of* féerie. — *From an early hour a* queue *was in position, stretching far along the wall of the bank chambers. — Among the* objets d'art *there was a Byzantine* chasse, *with enamelled figures of saints in high relief. — For the great flight contest across four kingdoms there are more* entrants *than have been attracted by any previous cross-country race. — That was a* tableau *which seemed to float in the very air. — A beautiful* souvenir *is being prepared for sale at 5 guineas. — Fortunate enough to possess the* entrée *to these*

domestic regions. — *Daily Sketch, London's* premier *picture paper.* — *It is hardly necessary to say that the* coup d'œil *was good.* — *The* concierge *was called.* — *She was frankly* gourmet. — *This* détente *may fairly be expected to be the prelude to an* entente. — *An official* communiqué. — *Many of the* invitées *have arrived.* — *A region which Germany does not consider an adequate* douceur. — Impromptu *levers were at once fetched.* — *The transfer of territory includes some matters of detail which cannot be dealt with* en bloc. — *In the case of a* force majeure. — *It was a* mauvais quart d'heure.

Kiel. A. MOHRBUTTER.

ÊTRE MIT FOLGENDEM REINEN INFINITIV.

Für die verbindung der hilfsverben mit dem eigentlichen verbum pflege ich den schülern folgende praktische regel zu geben: Auf *avoir* und *être* folgt stets das *participium perfecti,*[1] auf die hilfsverben der aussageweise (*devoir, vouloir, pouvoir, savoir*) folgt der reine infinitiv. (Vgl. Diez, *Gramm.* 3. aufl. Bd. III. S. 225.) Um so überraschter bin ich, im älteren neufranzösisch auch fälle, wenn auch in anderer bedeutung, zu finden, wo *être* mit dem reinen infinitiv verbunden ist.[2] Recht oft ist diese verbindung angewandt in dem von A. P. Faugère 1862 veröffentlichten *Journal d'un voyage à Paris en 1657—1658,* dem interessanten reiseberichte zweier junger vornehmer holländer, Philippe et François de Villers, über ihren aufenthalt in Frankreich, speziell in Paris, dem, wie der herausgeber fälschlich meint,[3] ersten derartigen berichte über einen solchen aufenthalt. Ich gebe einige beispiele. S. 24: *Le 22e, nous arrivasmes d'assez bonne heure à Beauvais, et pendant qu'on nous apprestoit à disner,* NOUS FUSMES VOIR *l'église.* S. 28: *Nous trouvant au commencement de la rue Saint-Honoré, nous tournasmes bride par celle des Bourdonnois, et* FUSMES GAIGNER *le Pont-Neuf.* S. 38: *Pour cet effet* (sc. *pour retirer un cheval*), *nous* FUSMES TREUVER *le Baillif de Saint-Germain.* S. 106: ... *nous* FUSMES CHERCHER *notre cousin que nous treuvasmes avec un sien parent* und ebenda: *Comme nous nous treuvasmes proche des Chartreux, nous y* FUSMES FAIRE UN TOUR usw. Die hier vorliegenden fälle betreffen alle das historische perfekt. Ob der gebrauch auf dasselbe beschränkt ist, ist mir zurzeit nicht bekannt. Die verbindung drückt überall, ähnlich der umschreibenden konjugation im englischen, die unmittelbar ausgeübte,

[1] Die fälle: *Il a à travailler* = im sinne von *Il doit travailler* und *Il est à regretter* = im sinne von *Il est regrettable,* liegen, wie wir durch die umschreibung schon angedeutet haben, anders und verlangen logisch eine andere auffassung.

[2] Doch auch im heutigen französisch nicht selten. *D. red.*

[3] Vgl. Albert Babeaus, des verfassers zahlreicher schriften über das alte Frankreich, werk: *Les voyageurs en France depuis la renaissance jusqu'à la révolution.* Paris 1885, der in der anmerk. auf s. 105 auch das werk unserer beiden jungen holländer erwähnt.

andauernde tätigkeit aus, nur daß hier die sache, statt, wie im englischen durch „sein“ mit dem *participium praesentis*, durch „sein“ mit dem infinitiv ausgedrückt ist. Ich finde die erscheinung weder bei Diez, noch Darmesteter et Hatzfeld, *Le seizième siècle*, noch in Gröbers *Grundriß* erwähnt.

Frankfurt a. M. W. Grote.

ANTWORT

auf die anfrage: Wer ist der verfasser des lustspiels *Une Nuit aux soufflets* (dezember 1911, heft 8 der *Neueren sprachen*, s. 512).

Dieses lustspiel, dessen ursprünglicher und vollständiger titel lautet: La *Nuit aux soufflets, comédie en deux actes, mêlée de couplets*, wurde von Phil. François Dumanoir und Dennery verfaßt und erschien zuerst 1842. Im *Catalogue Général de la Librairie Française*, 1840—65 von O. Lorenz, Tome 2e, pp. 183—186, ist Dumanoir verzeichnet als *Auteur dramatique, né à la Guadeloupe en 1806, mort à Pau en 1865.* Daselbst sind za. 100 stücke angeführt, welche Dumanoir teils allein, teils in verbindung mit Clairville, Dennery und anderen schrieb.

Oxford. H. Krebs.

ZWEIERLEI STICHPROBEN UND EINE ERKLÄRUNG.

I. Aus der schrift *Das ende der schulreform?* von Wilhelm Viëtor (Marburg, N. G. Elwert. 1911. 22 s. kl.-8°):

1. „Das ein paar monate hindurch aufrecht erhaltene gerücht, daß eine neue, den bestand des griechischen im gymnasium bedrohende reform des höheren schulwesens in Preußen bevorstehe, ist vor kurzem (ende juli) auf grund von informationen an zuständiger stelle durch die *Nordd. Allg. Ztg.* dementirt worden. Grundsätzliche änderungen auf diesem gebiet und die berufung einer schulkonferenz lägen nicht in der absicht der regirung. Vermutlich entspricht diese nachricht dem gegenwärtigen stand der dinge. Schade! Daß sie das ende der schulreform bedeute, werden aber auch deren gegner nicht als sicher ansehen, vielleicht sogar die überzeugung teilen, daß eine ruhige erörterung der frage jetzt erst recht am platze ist . . .

„Was die universitäten anbetrifft . . ., so durfte man füglich bezweifeln, daß ein gemeinsamer schritt in der sache getan werde, so gewiß ja die meisten preußischen universitätslehrer einer reform in dem obigen sinne ablehnend gegenüberstehen . . . Einstimmigkeit gibt es jedoch auch in diesem punkte unter den universitätslehrern nicht . . . Vor einigen wochen hat denn auch den zeitungen zufolge der rektor der münchener universität, zoologe von fach, scharfe anklagen gegen das humanistische gymnasium überhaupt gerichtet, und manche anderen angehörigen der philosophischen fakultät und sogar der philologisch-historischen abteilung sehen es wenigstens als verbesserungsfähig an. Vielleicht hat ein solcher seitengänger das recht, wenn nicht gar die pflicht, zu sagen, warum er in der reformfrage anders denkt als die durch zahl und namen gewichtige mehrheit der kollegen.“ (S. 3 f.)

2. „Jede weitere reform der lehrpläne müßte m. e. von den

plänen der reformschulen ausgehen, aber mit dem gemeinsamen unterbau so entschieden ernst machen, daß für die unter- *und mittel*stufe aller drei höheren schularten die *einheitsschule* verwirklicht wird: eine errungenschaft, deren vorteile in finanzieller, sozialer, nationaler und erziehlicher hinsicht gar nicht überschätzt werden können. Zu diesem zweck wäre das englische als erste fremde sprache, und zwar am besten erst in quarta, das französische in obertertia zu beginnen. Das lateinische und, sofern es erhalten bleibt, das griechische fielen dem gymnasialen oberbau zu, der in bezug auf die modernen fremdsprachen entsprechend entlastet würde ... Übrigens ist ja die unterrichtsverwaltung selbst dem gedanken der darangabe des griechischen im gymnasium schon seit 1891 sehr ernstlich näher getreten, indem nach einem damals gemachten und 1901 erneuerten zusatz zu den tabellarischen lehrplänen ein gymnasialer unterbau bis untersekunda einschließlich mit nicht allgemein verbindlichem griechisch und dessen ersatz durch englisch und daran anschließend der oberbau der oberrealschule zugelassen wird." (S. 16.)

3. „In anhang V mache ich einen unmaßgeblichen versuch, die stundenzahl ohne verminderung der freilich allzu zahlreichen fächer ... herabzusetzen, wobei die verwendung der zeitersparenden direkten methode im gesamten fremdsprachlichen unterricht vorausgesetzt wird." (S. 7, anm.)

II. Aus *Hands off! Antwort auf herrn prof. Viëtors frage: „Das ende der schulreform?"* von G. A. O. Collischonn (*Neue jahrbücher für das klassische altertum, geschichte und deutsche litteratur und für pädagogik*, hrsg. von Johannes Ilberg und Paul Cauer. Jahrg. 1912, II, bd. XXX, heft 2, s. 57—85, und sep.-ausg., Leipzig, B. G. Teubner. 1912 [28 s. gr.-8°]):

1. „*Hands off!* Ich bedaure den titel dieser streitschrift, aber er allein scheint mir am platze; denn sie will beweisen, daß da nicht hand angelegt werden darf, wo man sie anlegen will, und daß gerade die, die hier hand anlegen wollen, nicht die sind, die dazu berechtigt wären ... Weiß der herr professor eigentlich, was er vernichten will? Ich habe zweifel daran ... Hat denn der herr professor nie Goethe, W. v. Humboldt, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche in der hand gehabt? Die hätten ihn doch über manches andere belehrt, was die kenntnis des griechischen bedeutet! Ich fürchte, die herren reformer haben bei dem über das kleine und kleinste gebeugten suchen nach einer geistersparenden methode zum erlernen der neueren sprachen gar manches höhere und größere aus dem auge verloren. Es ist geradezu erschreckend, wie sich ihre ganze gedankenwelt nur um die elementarsten dinge der linguistik dreht! Seit Nietzsche geschrieben hat, ist es einfach nicht mehr erlaubt, so unschuldig zu sein, wie der herr professor ..." (S. 57 f.)

2. „Aber verfolgen wir diese art maulwurfsarbeit des herrn professors weiter. Er ist so emsig tätig unter der erde, daß man versucht wäre, ihm zuzurufen, wie Hamlet dem geist: ‚Brav, alter maulwurf! Wühlst so hurtig fort? O trefflicher minirer!' Aber, passen Sie auf, wie er es macht! Jetzt bückt er sich und stemmt sich mit dem rücken unter. Der druck setzt sich nach oben fort, das deutsche hebt das englische, das englische das französische, das französische das

lateinische, das lateinische das griechische, und dieses verschwindet im wesenlosen raume. Der herr professor richtet sich auf mit verbindlichem lächeln und zeigt dem publikum die leere stätte. Nur ein kleiner druck, meine herrschaften! ‚Nur ein federzug an maßgebender stelle!'" (S. 73.)

3. „Es muß einmal ausgesprochen werden, die reformer und befürworter der einheitsschule sind auf dem besten wege, unser schulwesen zum infantilismus und idiotismus herabzudrücken. Das zeitalter des kindes wird bei dem idioten enden ... Es lebe das idiotentum, zum teufel der geist!" (S. 75.)

III. *Erklärung* (der red. der *N. jahrbücher* eingesandt):

„Auf meine schrift *Das ende der schulreform?* haben die *N. jahrb.* in jahrg. 1912, II, bd. XXX, heft 2, eine antwort gebracht, von der ich stichproben gelesen habe. Der herr verf. glaubt das klassische bildungsideal zu verfechten, indem er den gegner verunglimpft. *Habeat sibi.* Ich und meine sache sind es nicht, denen er damit schadet. Auf seinen ton einzugehen, lehne ich ab. Marburg i. H. W. Viëtor."

W. V.

FERIENKURSE 1912. — 1.

Folkestone. Englisch für franzosen und deutsche. Monat august. Vorlesungen (von graduirten von Oxford und Cambridge) und übungen (übersetzen, lesen, phonetik). Englischer verkehr. Ausflüge. Kost und wohnung 25 bis 30 *l.* wöchentlich. Honorar für 20 vorlesungen und 40 lektionen vor dem 1. juni 3 *l.* 15 *s.*, nachher 4 *l.* Auskunft durch Miss Skipworth, 7, St. Helen's Road, Norbury, London, S. W.

London (universität). Englisch für ausländer. Vom 15. juli bis 9. august. Vorlesungen und übungen. Zeugnisse. Unterhaltungen und ausflüge. Vermittelung von pension. Honorar 3 *l.*; ohne konversation und übungen (nur wenigen teilnehmern gestattet) 1 *l.* 10 *s.*, einzelvorlesungen 2 *s.* 6 *d.* Frühzeitige anmeldung nötig. Auskunft durch *The Registrar, University Extension Board,* University of London, South Kensington, London, S. W.

Marburg a. d. Lahn. Deutsch, französisch, englisch. I. Vom 7. bis 27. juli. II. Vom 5. bis 25. august. Vorlesungen und übungen. Ausflüge. Honorar für einen kursus m. 40, für beide kurse m. 60. Auskunft durch das sekretariat: Marburger ferienkurse, Deutschhausstraße 34, I, Marburg a. d. Lahn. (Anfängerkurse veranstaltet als sonderkurse herr A. C. Cocker, Schwanallee 48, Marburg a. d. L.)

Saint-Valery-sur-Somme (Maison Universitaire). Studium und erholung. Osterkursus in den ersten drei aprilwochen. Sommerschule in zweimal drei bis vier wochen in der zeit vom 16. juli bis 16. september. Lektüre. Aufsätze. Diskussionen. Weltliches klosterleben. Honorar 40 fr., pension 115 fr. für drei wochen, tagespension für nichtstudirende 6 fr. 75 c. Auskunft durch Mme Chalamet, 32, rue de Vouillé, Paris XVe, oder M. L. Jadot, 82, Boulevard Saint-Michel, Paris V^{e}. (Die Maison Universitaire Guyau in Paris befindet sich 32, rue de Vouillé.)

W. V.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XX. MAI 1912. Heft 2.

JOHN GALSWORTHY.

Das jahr 1906 brachte Galsworthy erst eigentlich an die oberfläche. Zwar hatte er vorher schon bedeutungsvolle skizzen in verschiedenen zeitschriften veröffentlicht, war 1900 und 1901 mit zwei kleineren erzählungen: *Villa Rubein* und *A Man of Devon* hervorgetreten und hatte 1904 sogar schon seinen ersten großen roman *The Island Pharisees* in die welt gesandt, aber all das war in der masse der litterarischen jahresproduktion verschwunden, ohne größeres aufsehen zu erregen. Erst *The Man of Property* wirkte auf kritiker und publikum derart, daß sein name in ganz Britannien genannt und bekannt wurde, und heute, wo manche reifere schöpfung des dichters ruhm gefestigt hat, bedeutet der name Galsworthy ein litterarisches programm und eine hoffnung.

Von den lebensbeziehungen des dichters ist mir wenig bekannt. Wer mit Heine die heute üblichen nachforschungen auf diesem gebiete größtenteils für töricht hält, weil „die größe der äußeren ereignisse in keinem verhältnisse zu der größe der schöpfungen steht, die dadurch hervorgerufen werden", wird das nicht bedauern; er wird sich gern begnügen, lediglich zu erfahren, daß Galsworthy 1867 geboren, im alt-vornehmen Harrow erzogen wurde, Oxford besuchte und dann nach mancherlei großen reisen ins ausland lediglich seiner kunst lebte, der er dienen durfte, ohne durch den zwang zum broterwerb abgelenkt zu werden. Daß er verhältnismäßig so bald berühmt wurde, könnte auf den ersten blick überraschen, denn er war kein schriftsteller, der seinen landsleuten annehmlichkeiten sagte. Seine kritik an justiz und kastengeist, die allabendlich von der bühne ertönte und in

den büchern vorwurfsvoll mitklang, schnitt ins eigene fleisch. Gewiß gab es kreise, die den dichter deshalb schalten, aber die wertvollsten machten seinen sozialreformerischen ideen die bahn frei. So erzählt Max Meyerfeld im *Litterarischen echo*, daß Galsworthys drama *Justice* die veranlassung wurde, daß sich das parlament alsbald mit der reform der strafanstalten beschäftigte.

Für meine besprechung an dieser stelle habe ich die dramen ausgeschieden. Obwohl sie für England, das an seichteste theaterkost gewöhnt ist, eine energische aufrüttelung bedeuten, stehen sie doch künstlerisch nicht allzu hoch; wir deutsche fühlen uns durch sie an die heute überlebte naturalistische dramatik vom ende des vorigen jahrhunderts erinnert. Auch die mitunter sehr schönen essays, die vor allen den fesseln werden, der gern vom keimartigen genialen gedanken die verbindungsfäden zum vollendeten kunstwerk knüpft, sind hier beiseite gesetzt. Mir schwebte in der vorliegenden studie als ziel vor, an der vereinfachten linie von vier der bedeutendsten romane[1] die ideen und die künstlerische entwickelung des dichters zu veranschaulichen.

An die erste stelle tritt wegen seiner altersansprüche *The Island Pharisees*, ein werk, das am besten geeignet ist, in die ideenwelt Galsworthys einzuführen, weil es des verfassers ansichten mit großer unmittelbarkeit und vollständigkeit wiederspiegelt, allerdings zum schaden der rein künstlerischen wirkung.

Im mittelpunkt dieses romans steht Shelton, ein junger mann aus der höheren gesellschaftssphäre, der versucht, abseits der ausgetretenen lebensgeleise auf neuen wegen das leben kennen zu lernen und seine rätsel zu lösen. Ein beobachtendes temperament voller weichheit, nervös-impressionistisch allen reizen zugänglich wie eine frauenseele. Ferrand,

---

[1] Diese vier romane sind: *The Island Pharisees* (1904); *The Man of Property* (1906); *The Country House* (1907); *The Patrician* (1911) Von ihnen sind *The Man of Property* und *The Country House* in der Tauchnitzausgabe erschienen. Übersetzt ist meines wissens nur *The Man of Property* („Der reiche mann“), erschienen bei Bruno Cassirer. Ich füge die übrigen werke Galsworthys bei:

Villa Rubein (1900); *A Man of Devon* (1901); *A Commentary* (1906); *Fraternity* (1909); *Plays: The Silver Box, Joy, Strife* (1909); *A Motley* (1910); *Justice, a tragedy in 4 acts* (1910).

ein viel umhergeworfener flame, der auf seinen wanderungen menschenkenner geworden ist, der in seiner eigenen ruhelosigkeit die bequeme selbstsicherheit der großen masse mit ihren festen begriffen verachtet und belächelt, dessen sarkasmus sich vor allem gegen die in den besitzenden klassen ausgebildeten eigentums- und moralbegriffe wendet, wird ihm wegweiser in das neuland, obwohl er die schwäche aller reformatoren in den werken Galsworthys teilt, daß er zwar ein interessanter kritiker, aber ein wenig fester führer zu neuen ideen ist.

Die beiden lernen sich auf eiuer reise von Dover nach London kennen. Dabei werden Shelton, den anlage und temperament aus den traditionellen anschauungen seiner kaste herausgedrängt haben, dessen gemüt also empfänglich ist für neue lehren, die augen über lebensgebiete jenseits der bislang respektirten grenzen geöffnet. Und dies sind die lehren, die der philosophisch veranlagte vagabund Ferrand predigt: Alle werte werden von der persönlichkeit gemacht und sind nicht reservatrechte einer bestimmten gesellschaftsklasse; das christentum der gut situirten schichten ist mehr dekoration — pharisäismus — denn inneres erlebnis; tugend beruht auf dem glück vornehmer geburt und dem mangel an der versuchung, der die unteren klassen im lebenskampfe ausgesetzt sind. Wenn nun auch Shelton diesen ansichten innerlich zustimmt, so gilt es doch noch einen großen kampf, ehe diese prinzipien sein leben nachhaltig beeinflussen können. Denn er ist durch seine abkunft an die vornehme welt gebunden, in der die überzeugung von der eigenen überlegenheit alle personen durchzieht, und steht sogar im begriffe, durch eine heirat diese bande zu verstärken. Aus dieser beschränkung an eine festgelegte begriffswelt, die die süße macht der gewohnheit so lieb macht, und dem streben, sich aus ihr zu befreien, mit all seiner theoretischen gewißheit und dem schwanken und abbiegen der praxis setzt sich das dem romane eigentümliche leben zusammen.

Das erste, was Shelton tief ans herz gegriffen hat, ist die äußere not des volkes; auf der einen seite *the full-fed men with leering, bull-beef eyes whom he saw everywhere—in club windows, on their beats, on box seats, on the steps of hotels—discharging dilatory duties,* auf der anderen seite *the fearful medley of miserable, overdriven women* (s. 22). Die gesellschaft ist nach

seiner beobachtung unchristlich, insofern als sie hochmütig und pharisäisch über die fehler der unteren klassen zu gericht sitzt, ohne sich an das wort Christi: Wer von euch ohne sünde ist usw. zu erinnern. Verrottet ist auch — und damit hören wir einen grundakkord späterer werke anklingen — die auffassung der ehe: trotz größter gegensätze lebt man neben- und miteinander, um den äußeren schein aufrecht zu erhalten, oder, wie es in dem buche einmal heißt, *pour encourager les autres!* Eine andere häufig variirte anklage ist die von der inhaltlosigkeit des lebens seiner klassengenossen; überall vermeiden sie ängstlich, die person ganz einzusetzen; ihr bekenntnis heißt: *Let us love and hate, let us work and marry, but let us never give ourselves away; to give ourselves away is to leave a mark, and that is past forgiveness. Let our lives be like our faces, free from every kind of wrinkle, even those of laughter; in this way alone can we be really civilised* (s. 213). Die, die so dem ernst des lebens aus dem wege gehen, vertreiben sich die zeit mit liebhabereien, die angenehm beschäftigen, aber innerlich nicht aufregen und nicht aufreiben, vögel und rosen werden sorgsam gepflegt, alte seltene bücher werden aufgehäuft, nur an dem wirklichen menschenleben, wie es sich rund herum abspielt, gleitet das auge vorüber, um das gleichgewicht der seele nicht zu gefährden. Mit beißender ironie wird einmal ein landjunker also charakterisirt: *he was one of those who wander with a valet and two guns from the 12th of August to the end of January, and are then supposed to go to Monte Carlo or to sleep until the 12th of August comes again* (s. 273).

So besteht denn der pharisäismus der vom glücke begünstigten vor allem darin, daß sie die ärmeren schichten nicht zu verstehen suchen, sondern mit der achselzuckenden, mitleidlosen verachtung des selbstgerechten an ihnen vorbeigehen. Die enge ihres gesichtskreises, wie sie durch abstammung und erziehung in jedem einzelnen herangezüchtet wird, die egoistische gefühllosigkeit mit ihrer überlegenen ruhe, unter der sich seelenlosigkeit verbirgt, sind die wurzeln jener verachtung. Mit diesen menschen vermag Shelton nicht denselben weg zu gehen. Ein tiefes mitleid mit den ärmsten, die von schicksalsschlägen getroffen sich gegen die bestehende ordnung auflehnen, zieht ihn immer wieder hin zu den menschen, die die herrschende richtung mit dem charakte-

ristischen worte *out-casts* benannt hat. Shelton macht studien, spendet auch hin und wieder von seinem überfluß, aber dabei bleibt es. In ihm lodert eine gesinnung, die große taten erwecken könnte, aber zur großen tat fehlt ihm die kraft. Über seinem wissen um der menschheit leiden lagert die wolke des pessimismus, die dem sonnenwirken beherzter tat den weg versperrt.

Das, was unser buch in das hellste licht rückt, ist nicht das elend der unteren klassen, sondern die zustände in den oberen gesellschaftsschichten: im theater, beim diner, auf der wanderung kommt Shelton mit seinesgleichen zusammen, aber nirgends, auch bei seiner braut nicht, findet er verständnis für seine anschauungen. In diesem zufallsbedingten zusammentreffen mit mitgliedern der ersten gesellschaft, an das sich ein räsonnement der gerade eingeführten personen über sozialethische fragen anschließt, liegt das erzählerische moment des buches — von eigentlicher handlung kann man wenigstens im ersten teile kaum sprechen. Diese innerlich nicht verbundenen momentbilder, die uns einen durchschnitt durch die hohen gesellschaftskreise der großstadt geben wollen, die allzu häufig an selbständige, zu verschiedener zeit entstandene skizzen erinnern, finden ihren einzigen mittelpunkt darin, daß sie von der beobachtung Sheltons angezogen, durch dessen temperament gesehen werden und wiederum eine rückwirkung auf die hauptpersonen ausüben: erst im zweiten teile kommt eine handlung zustande, da die bestehenden gegensätze in den personen Sheltons und seiner undeutlich und verschwimmend gezeichneten braut Antonia samt ihrer familie konkrete gestalt gewinnen. Shelton und Antonia, die im ersten teile ihre gegensätze nur brieflich angedeutet haben, werden sich jetzt ihrer besonderheiten klar bewußt und gehen nach kurzem kampfe getrennte wege.

Galsworthy ist mehr in der schilderung der gutsituirten landkreise zu hause als in der veranschaulichung des großstadtelendes. Während die realistischen skizzen, die die tiefsten schichten der menschlichen gesellschaft zeichnen, an russisch-französische vorbilder erinnern und von ihnen beeinflußt erscheinen, fühlen wir eigenstes, inneres leben des verfassers an die oberfläche drängen und damit seine kraft wachsen da, wo er die welt charakterisirt, die sich auf den landgütern oder im salon der großstadt ein stelldichein gibt. Hier mag es ge-

nügen, diesen gedanken auszusprechen; wir stehen davon ab, ihn an dieser stelle im einzelnen zu verfolgen, da uns die folgenden werke noch reichlich gelegenheit geben, diese wahrnehmung zu stützen. Auch die charakteristik der personen soll hier noch nicht näher gekennzeichnet werden, da sie noch nicht stark genug ist, um ein tieferes eingehen zu lohnen; hier muß vor allem betont werden, daß der reiz des buches in einem jugendlich-frischen drängen nach neuen werten, im hinüberschauen über die grenzen der standesunterschiede besteht; oder anders gedeutet: hier stellt der verfasser seiner kunst die lebensaufgabe, schreibt das stoffgebiet nieder, das seine seele bewegt, aber noch ohne es zu meistern. So hätte denn dieser roman ohne die nachfolgenden werke kein dauerleben zu beanspruchen, denn er ist ja nur versprechen, nicht erfüllung. Aber überraschend schnell schreitet dann der dichter zu der künstlerischen bewältigung des stoffes in dem folgenden romane vor, der darum eine eingehendere analyse erfordert.

* * *

In *The Man of Property* wechselt das bild ein wenig. Wir sind nicht mehr in derselben vornehmen schicht wie eben, sondern befinden uns unter den typischen vertretern der reich gewordenen bourgeoisie oder, wie sie der dichter öfter nennt, der *upper middle-class*, oder der *carriage-class*. Die Forsytes — so heißen die träger der handlung — stammen von bauern Dorsetshires ab, ein ursprung, den sie gern übersehen oder verschleiern. Und doch danken sie ihren vorfahren die gesunde, zielstrebige anlage, die sie in der großstadtflut an die oberfläche gebracht hat. Der vater der hier geschilderten älteren generation war als steinmetz nach London gekommen, hatte häuser gebaut und am ende eines arbeitsreichen lebens seinen zehn kindern £ 30000 hinterlassen. Diese mit glücksgütern gesegneten nachkommen bilden mit ihren kindern eine feste familieneinheit. Schon äußerlich haben sie ein gemeinsames charakteristikum, es ist das die festigkeit des kinns (*a certain steadfastness of the chin, the very hall-mark and guarantee of the family fortunes*). Im mittelpunkte ihres lebens steht, um es mit dem ausdrucke Galsworthys zu bezeichnen, *the sense of property*. Sie sind äußerst praktische leute, die sich nicht mit ideen oder prinzipien beschweren. Als motto für

ihr leben könnte man das sarkastische wort des predigers Scoles verwenden: „Was nützt es dem menschen, wenn er seine eigene seele gewinnt, aber all sein vermögen verliert?" Ihren besitz, seien das nun ihre frauen, häuser, geld oder ihr ansehen bei den leuten, hüten sie wie ihren augapfel. Die frage, wie mit dem geringsten geldaufwande die größtmögliche arbeitsleistung erreicht werden kann, versetzt ihr leben in spannung, und nichts vermag ihr seelisches gleichgewicht mehr zu stören als die entdeckung, daß irgend ein objekt, für dessen erwerb sie eine bestimmte summe festgesetzt haben, mehr kosten soll. Daher nutzen sie auch den arbeiter in brutaler weise aus, wie das das beispiel des einen der brüder zeigt, der in seinen minen auf Ceylon die eingeborenen unter wahrer todesgefahr arbeiten läßt; ihm ist die einzige sorge, daß die dividenden steigen. In religiöser beziehung sind sie indifferent. Zwar halten sie in überkommener tradition zähe an einem äußerlichen kirchentume fest und besuchen bisweilen fashionable kirchen, aber innere wirkungen gehen daraus nicht hervor. Mit ihrem festhalten an der tradition bilden sie das konservative element im leben und sind so für den staat, kunst, wissenschaft und religion von großer bedeutung, obwohl ihnen alle diese dinge höchst gleichgültig sind. Sie sind, so seltsam das auf den ersten blick scheinen mag, die stützen der gesellschaft und die bewahrer der alten sitte. Die konvention regirt bei ihnen bis in die kleinigkeit hinein. So ist ihr essen von typischer regelmäßigkeit, eine mischung von feinheit und solidität, wie sich das vor allem im weglassen des *hors-d'œuvre* und der vorliebe für einen guten hammelrücken zeigt. Konventionell sind sie auch in der sprache; wir treffen unter ihnen keinen impulsiven redner, sondern hören stets die bächlein der trivialen familienneuigkeiten mit nie ablassender fülle rauschen, vernehmen das übliche gespräch vom kaufort und preis des so sehr geschätzten hammelrückens und beobachten, wie sich bei dem wahren Forsyte die züge spannen, wenn von der anlage von geldern oder der rentabilität ihrer häuser die rede ist. Auf dem festen untergrunde des eben geschilderten Forsytecharakters stehen alle einzelnen familienmitglieder, ein jedes mit seinen besonderheiten den allgemeinen typus variirend. Im vordergrunde stehen die familien der beiden brüder Jolyon und James. Jolyon — um ihn von seinem sohne, der wieder

Jolyon heißt, zu scheiden, meist Old Jolyon genannt — und sein enkelkind June gruppiren sich zusammen, und James mit seinem sohne Soames und dessen frau Irene gehören zueinander. James ist von der älteren generation wohl der reinste vertreter des egoistischen familiencharakters, bei den jüngeren zeigt sich wiederum bei Soames das ahnenerbe am reinsten. Old Jolyon ist menschlich reicher und wärmer ausgestattet. Schon äußerlich ist er eine feine gestalt. Er sieht trotz seines alters aus wie die ewige jugend. Er hält sich kerzengrade, ein paar dunkelgraue augen leuchten klug und fest unter einer hochgewölbten stirn hervor; auf dem haupte liegt zwar der schnee des alters, aber es haben doch alle, die mit ihm zusammenkommen, das gefühl, daß er ihnen in seiner ruhigen selbstsicherheit überlegen ist. Vor allem zeichnet ihn das vorhandensein einer philosophischen ader und die rührende liebe zu den kindern aus. Man denke nur daran, wie er mit seiner enkelin June, als diese noch klein war, häufig zum zoo gegangen ist, mit ihr vor dem bärenzwinger stand und zu ihrer belustigung den bären an der spitze seines schirmes mit brot fütterte. Die liebe zu den kindern war es ja dann auch später gewesen, die ihn trieb, sich mit seinem sohne Young Jolyon wieder auszusöhnen, der durch einen eheskandal die ehre des hauses befleckt hatte. Natürlich fehlen bei diesen gewinnenden, weicheren zügen die harten linien nicht: er ist von einer zielbewußten energie, die leicht zur härte wird, er hat fast nur blick für die praktische seite aller dinge; er beurteilt alles nicht nach prinzipien, sondern nach dem resultat. So hat er auch damals, als sein sohn infolge eines verhältnisses mit einer erzieherin frau und kind verlassen hat, sich zwar ohne zögern auf die seite der verlassenen frau gestellt, aber das war nicht in sittlicher entrüstung über den ehebruch geschehen, sondern nur aus dem gefühl heraus, daß er sich gegen die befleckung der familienehre wehren müsse; daher kann er auch leicht seine stellung zu seinem sohne ändern, als er sieht, daß dieser trotz aller widrigkeiten den kopf oben behält und aller annahme zuwiderlaufend nicht unter wasser sinkt. Auch die kleinen züge fehlen in diesem bilde nicht. Er ist ein freund des sports, schätzt zigarren, weine, diners und ist in jüngeren jahren wegen seines feinen geschmackes die beste zunge Londons genannt worden. Old Jolyon und seiner familie steht sein bruder James und dessen sohn Soames

gegenüber. Beide vertreten den Forsyteschen egoismus reiner als Old Jolyon, sind diesem aber geistig nicht ebenbürtig.

In den kreis dieser so angelegten naturen tritt nun ein ganz anderes temperament ein, und gerade durch diesen gegensatz werden die charaktere der Forsytes zu lebendiger entfaltung gebracht. Es ist das der architekt Bosinney, ein mann aus guter familie mit längerer geistiger kultur; sein auge ist nicht lediglich von dem materiellen und konventionellen gebannt, sondern er sucht auf eigenen wegen das leben zu meistern; er besitzt auch die gabe, die ein Forsyte nie besitzt, mit einsetzung aller körperlichen und seelischen kraft sich ganz einer idee zu widmen. Sein gesicht mit der löwenstirn, den hohlen wangen und den bisweilen zerstreut dreinblickenden augen, sein kopf mit dem lockigen, ungeordneten haar, sein bisweilen vernachlässigter anzug, seine freien manieren, seine dürftige, hochgelegene wohnung sind die üblichen äußeren kennzeichen des stark konventionell gezeichneten künstlers, der sie als natürliches erbteil von einem vater überkommen hat, dem *Byronic tendencies* nachgesagt werden. In Bosinney wird dem praktischen geschäftsmanne Soames der künstler gegenübergestellt, der einmal, als Soames die kosten für einen neubau zu hoch erscheinen, seine art in dem knappen worte zusammenfaßt: *Hang the cost, man. Look at the view.*

Bosinney nun hat um Old Jolyons lebendige und eigenwillige tochter, June, geworben und ihre hand erhalten. Die bedeutungsvolle kleinigkeit, in der Galsworthy das temperament Bosinneys und der Forsytes veranschaulicht, ist ein in der familie vielbesprochener vorgang beim antrittsbesuche des architekten: er ist nämlich bei diesem wichtigen akte formlos in einem grauen schlapphute erschienen. Deutlicher als irgendein bedeutungsvolles wort oder eine großangelegte handlung hat dieses unbedeutende geschehnis den Forsytes die kluft gezeigt, die sie von der art des fremden mannes trennt, und instinktiv wenden sich alle von ihm ab. Da zeigt sich, wie die familie eine selbständige, einheitliche zelle im leben ist, die sich vor der aufnahme von fremdkörpern zu schützen sucht. Nur eine noch im Forsyteschen kreise außer June schließt sich dem instinktiven widerstande gegen Bosinney nicht an: es ist Irene, die frau von Soames. Wie Bosinney ist auch sie etwas konventionell geblieben. Äußerlich die schönste in der familie, vergleichbar mit einer heidnischen

göttin, da, wo sie erscheint, stets im zentrum der blicke, von Young Jolyon einmal mit Titians *Himmlischer liebe* verglichen, ist sie stets von einem mysterium umgeben, das sie um so begehrenswerter macht. Sie ist ein weib in des wortes wahrer bedeutung, geboren zu lieben und geliebt zu werden, und hat das tragische geschick gehabt, nach einundeinhalbjähriger selbstbehauptung sich Soames, der nicht selbstlos lieben kann, aber hartnäckig diese ganze zeit mit der lockung seines verführerischen reichtums um sie geworben hat, zu eigen zu geben. Was wunder, daß sie nun aus der kalten atmosphäre des eigenen heims, wo sie sich als erkaufte sklavin ihres mannes vorkommt, gern in die wärmere nähe der reicheren persönlichkeit Bosinneys rückt. Das anhebende, reifende und zerstörte liebesverhältnis dieser beiden menschen, eingeordnet in den großen naturrhythmus von zauberischem frühlingserwachen, reifender sommererfüllung und melancholischem herbststerben, bildet das spannende moment unseres romans, das die masse der personen in bewegung setzt und zur volleren entfaltung ihres charakters drängt. Diese handlung vollzieht sich größtenteils in den gesellschaftsräumen der Forsytes, ab und an werden wir auch einmal in die hochgelegene zweizimmerwohnung Bosinneys versetzt oder wandern mit dem dichter durch die straßen oder parks von London. June, die sich enger an Irene angeschlossen hat, weil sie deren schicksal kennt, hat Bosinney näher mit Irene bekannt gemacht und so, ohne die ironie des lebens zu ahnen, den ruin ihres leidenschaftlichen verhältnisses angebahnt. Wir erleben in dem roman weder die seelischen spannungen Bosinneys, der sich schnell von June abwendet, noch die inneren erregungen Irenes, die ihrer freundin den geliebten nicht ohne irgendwelche bedenken abwendig machen konnte. Für den dichter bleibt die liebesgeschichte im schatten; dafür beleuchtet er die wirkungen, die dieses verhältnis auf die Forsytes ausübt, um so deutlicher. Das charakteristische ist, daß die Forsytes nicht an eine ernste leidenschaft glauben; ihnen ist die intimität der beiden allenfalls ein flirt, dem man um so unbedenklicher zusehen zu können glaubt, als die beiden ja mittellos sind. Erst als Soames seine gattin und Bosinney bei einem familienballe aus verstohlenem winkel beobachtet hat, da wird ihm klar, daß gegen seine besitztumsrechte ein gefährlicher schlag geführt werden wird. Aber auch trotz dieser wahr-

nehmung wächst die liebe Irenes und Bosinneys ungehemmt. Erst das plumpe, faunische herandrängen eines schwiegersohnes von James an Irene, die in ihrer bestrickenden weiblichkeit unbewußt dessen sinne gereizt hat, zwingt Bosinney aus seiner reserve herauszutreten und seine liebe vor aller welt zu offenbaren. Damit sind wir auf den höhepunkt gelangt. Was wird die folge sein? Wird Irene die fessel der verbindung mit Soames abstreifen und einen neuen herd begründen? Wird Soames, der ja nie über die innere unwahrheit seiner ehe hat im zweifel sein können, seine frau freigeben, oder wird er sie zu halten suchen? Gerade hier setzt der Forsytecharakter sich ein, um der handlung eine entscheidende wendung zu geben. Für Soames wird es immer klarer, daß er seinen gefährdeten besitz — in diesem falle seine gattin — unter keinen umständen aufgeben dürfe; ja, je mehr er fühlt, daß sie ihm schon längst entglitten ist, desto mehr sucht er sich ihrer wieder zu bemächtigen, und in dem stärker werdenden drange nach ihrem besitz kommt es nun in dem moment äußerster entfremdung sogar zu jener szene, in der er über die schlafende mit gewalt gattenrechte erzwingt. Bei dieser tat fühlen wir, wie der dichter den überaus rohen eigentumsbegriff dieses echtesten der Forsytes bis auf die spitze treibt. Bosinney gegenüber befolgt Soames die ratschläge kleinlicher, aber darum nicht unwirksamer rache. Er ruinirt ihn finanziell, um so die möglichkeit einer verbindung der beiden zu verhindern. Bosinney ist damit äußerlich an dem widerstande der so festgefügten familie gescheitert: seine liebe ist aussichtslos, er ist materiell erschöpft, und so findet er innerlich verzehrt von all den widrigkeiten den tod im herbstnebel — halb ein unglücksfall, der aus der unachtsamkeit auf das straßenleben hervorging, halb ein verzweifeln am leben und ein freiwilliger tod — und Irene, die nicht hat, wohin sie sich nach dem tode Bosinneys wenden könnte, kehrt wie ein gezüchtigtes und verschüchtertes tier in das haus ihres gatten zurück. Äußerlich rücken sich somit die verhältnisse wieder in die alte ordnung zurecht, die alten besitzverhältnisse sind nach schwerer erschütterung wieder hergestellt, aber das innerlich falsche und unwahre von Soames' ehe wird dadurch nicht hinweggenommen, sondern liegt als greller abschluß über den letzten worten des buches. Neben der haupthandlung laufen noch nebenmotive einher:

June in ihrem kampfe um den geliebten, den sie mit nimmer rastender hartnäckigkeit zurückzugewinnen trachtet, fesselt unser interesse lebhaft. Die beiden ehemals befreundeten gegnerinnen treffen sich sogar von ihrer liebe getrieben zu derselben zeit in Bosinneys wohnung und halten abrechnung miteinander, wobei die weichere, über ihr eigenes tun mit seinen verhängnisvollen folgen unsicher gewordene Irene der herben anklage der in klarer situation sich befindenden June das feld räumen muß. Als anderes nebenmotiv treten die schicksale Young Jolyons auf, der nach einem eheskandal abseits der eigenen familie lebt, als kluger beobachter meisterhaft den charakter der Forsytes analysirt und schließlich selbst, nachdem er mit klarer Forsytescher zielstrebigkeit sich in schweren jahren über wasser gehalten hat, in seine besitzrechte als erbe seines vaters wieder eingesetzt wird.

Man darf in unserem romane die liebesgeschichte nicht als die hauptsache auffassen. Freilich ist man bei einer inhaltsangabe stets mehr auf die wiedergabe äußerer handlung angewiesen als auf die schilderung des milieus, in dem sie vor sich geht. Aber wer bei ihr stehen bliebe, würde zum problem, das der dichter aufrollt und in dem die spannung der geschehnisse nur aufgesetzte lichter bedeuten, nicht vordringen. Galsworthy will über die beziehungen der geschlechter hinaus die analyse einer ganzen kaste geben, die ihm im gemeinschaftsleben eine große rolle zu spielen scheint. Zu diesem zwecke hebt er aus der masse der bourgeoisie eine nach ursprung und umfang genau umschriebene familie heraus, die die eigenschaften des familien- und einzelegoismus typisch verkörpert. Das ganze leben dieser menschen dreht sich um den besitz. Sie opfern, wie es einmal heißt, dem „gotte des besitzes, dessen altar diese inschrift trägt: Nichts für nichts und so wenig als möglich für 50 pfennige.“ Aber man darf in der seele der Forsytes keinen schmutzigen geiz vermuten, der den besitz erstrebt und selbst dabei zugrunde geht; sie suchen den reichtum, um erst ganz in die rechte des lebens eintreten zu können, um sich mit luxus und raffinement zu umgeben und in der gemeinschaft ansehen und stellung zu gewinnen. Es ist charakteristisch für den dichter, daß er seine gestalten nicht in eine abnorme oder auch nur seltene seelische verfassung gebracht hat, sondern daß er alltagsmenschen, die die masse der bevölkerung ausmachen, vor

uns aufstellt. Man kann Galsworthy gar nicht schlimmer mißverstehen, als wenn man die personen seiner romane als seltene vertreter seltsamer veranlagung auffassen wollte; man muß vielmehr in diesem wie in anderen romanen die widerspiegelung des uns tagtäglich umspielenden lebens erblicken. Dies ist es, was der dichter uns sagen will: England, so sind deine oberen klassen; und wir sollen hinzufügen, nachdem wir das spezifisch nationale der gestalten abgezogen haben: So sind sie auch bei uns.

Menschen, die so selbstsicher, in so imponirender äußerer und scheinbar auch innerer gesundheit durchs leben gehen, die maske äußeren scheins vom gesichte und der seele zu nehmen, war dann besonders schwer, wenn die kritik nicht zur karikatur werden sollte. Und das muß der kritiker unseres romanes zugeben, daß die so naheliegende versuchung zur karikatur mit einer sicherheit, die nur dem genie beschieden ist, vermieden ist. Darin scheint mir die kraft Galsworthys sich am deutlichsten zu zeigen, daß er mit voller sicherheit zwei schlingen, die seiner künstlerischen gestaltung infolge der eigenart seiner problemstellung am wege lagen, umgangen hat: er hat in klar geschauten, fest umrissenen individualitäten die lebensauffassung einer ganzen menschenklasse verdichtet und ist dadurch der typisirung aus dem wege gegangen; er hat in der kritik seiner menschen nicht jene karikirende verschiebung der umrisse eintreten lassen, die dem von reformgedanken durchglühten herzen entspringt und ihm ehre macht, aber die gabe unbestechlich objektiver analyse vermissen läßt. Wenn er in diesem romane über das räsonnement der inselpharisäer hinaus zu wirklichen persönlichkeiten gekommen ist, so ist das ein ausfluß der großen künstlerischen reife, die er so überraschend schnell erlangt hat, und wenn er neben der anklage die entschuldigung leise einfließen läßt, so geht das aus seiner stellung zu den menschen und zu den lebensproblemen hervor.

Im rahmen der künstlerischen leistung nimmt die charakteristik der personen die erste stelle ein. Galsworthys männer und frauen sind mit scharfen sinnen erfaßt und wiedergegeben. An erster stelle natürlich ihr äußeres unter betonung des gesichtes. Allerdings hat seine kunst nicht stets gleichmäßig gutes geschaffen. Mitunter, so vor allem in dem ersten kapitel, wo die mitglieder der Forsytefamilie vorgestellt wer-

den, wirkt die charakteristik in ihrer nüchternen schilderung einer person nach der anderen unkünstlerisch; wir sind kaum imstande, all die einzelheiten dieser festteilnehmer, die noch gar nicht gesprochen haben, zu einem scharfen bilde zu gestalten; wir fühlen, daß hier der wettstreit mit dem maler, der in Galsworthy stark ist, dem dichter, der lebendiger in handlung charakterisirt, geschadet hat. Und doch ist es nicht, als ob Galsworthy massen nicht schildern könnte. Wie lebendig ist nicht der im gefüge der handlung wohl nebensächliche, aber als studie höchst fesselnde *rechenschaftsbericht* Old Jolyons vor seinen aktionären, wo diese mit wenigen sicheren strichen gezeichnet sind! Und ebenso anschaulich weiß er uns einen familienball zu schildern; auch da gehen wir nicht unter im detail, das wir nicht ordnen können, sondern über dem charakteristisch ausgewählten einzelzug steht die stimmung des ganzen. Das ist überhaupt etwas wesentliches in der art Galsworthys, daß er stets inneren gehalt zu geben sucht. Bei den einzelpersonen weiß er schnell von dem einzelzuge zu einer den ganzen menschen erfassenden bemerkung vorzudringen, so z. b. durch vergleiche aus dem tierreiche, die verhältnismäßig häufig sind, und auch bei massenschilderungen geht er recht bald nach einem impressionistisch gesehenen bilde auf den sich unter der äußeren hülle bergenden tieferen seelischen gehalt über. Damit hat der künstler die verbindung von der äußeren zur seelischen charakteristik gefunden.

Mitunter auch geht Galsworthy den umgekehrten weg, der einen aufmerksamen, mitdichtenden leser erfordert, so z. b. wenn er von der ersten Forsyteversammlung, ehe wir noch die einzelnen familienmitglieder kennen gelernt haben, das folgende schreibt: *About the Forsytes mingling that day with the crowd of other guests, there was a more than ordinarily groomed look, an alert, inquisitive assurance, a brilliant respectability, as though they were attired in defiance of something. The habitual sniff on the face of Soames Forsyte had spread through their ranks; they were on their guard.* (S. 11.) Es ist für den leser schwer, diese worte in ihrer ganzen tragweite zu übersehen, solange er eine kenntnis des Forsytecharakters aus vielem detail heraus noch nicht gewonnen hat.

Galsworthys personen sind durchweg auf einer untadeligen psychologie aufgebaut, das ist wohl des verfassers größter

ruhmestitel. Nirgends treffen wir züge, die zum ganzen nicht passen wollen. Und doch sind es keine einfachen menschen, die der künstler gestaltete. Einfach sind sie nur nach der hinsicht, daß sie keine änderungen durchmachen, in tiefen erschütterungen reifen oder zugrunde gehen. Galsworthy hat seelisch festgelegte menschen dargestellt, die am ende des romans innerlich noch an derselben stelle stehen wie zu beginn. Das hängt eben mit seinem glauben an die entscheidende bedeutung der anlage im menschen zusammen. Die vorfahren, die lebensart, erziehung und das aufwachsen in einer bestimmt festgelegten familie sind einflüsse, die den menschen mit stetem, unabwendbarem druck in eine bestimmte richtung drängen und darin zeitlebens festhalten. Glücklicherweise wird uns die äußere und innere abhängigkeit des menschen nicht nüchtern vorgerechnet, sondern sie ist selbstverständliche voraussetzung der kunst Galsworthys.

Es ist hier der ort, wo die bedeutung der handlung für die struktur des romans gewürdigt werden muß; daran läßt sich am besten der aufstieg Galsworthys seit *The Island Pharisees* erkennen. In dem erstlingswerke ist das problem von der zentralen stellung der handlung im roman noch nicht erfaßt: die tatsachen des inneren lebens erschlossen sich dort nicht an einer zielbewußt und straff komponirten handlung, sondern die reflexion über zufällig zueinander geführte menschen bildete dort noch den kern des werkes. Inzwischen ist die kompositionskraft des dichters gewaltig erstarkt; er hat vor allem gelernt, an einer kunstvoll aufgebauten spannung und entspannung die von ihm geschilderte geistige atmosphäre und die einzelschicksale in die erscheinung zu bringen. Aber es liegen in ihm zwei naturen im wettstreit: der künstler und der realist, ein kampf, dessen spuren auch dieser roman zeigt. Der künstler sucht zu entwickeln, geleitet zu einer höhe und verläßt uns am ende der wanderung an einem schlußpunkte mit weiter fernsicht, mit anderen worten, betont die formalen elemente der komposition, er zeigt charaktere, die als notwendige folge ihrer anlage eine handlung aufbauen und die in diese handlung die ganze menschenwelt des romans einbeziehen; der realist im dichter möchte am liebsten bei studien von der art stehen bleiben, wie wir sie in dem sammelbande *A Motley* vereinigt finden; ihm erscheint mit der wirkungsvoll ausgerechneten handlung die wiedergabe des wirklichen lebens

schwer vereinbar. An diesem bruch höre ich am besten den den ersten werken vor allen zukommenden eigenartigen ton heraus. Auch *The Man of Property* ist kein reiner guß. Auch hier ist Galsworthy noch nicht dazu gekommen, die psychologische studie über eine gewisse gesellschaftsschicht in eine straff geführte handlung einzuschmelzen. Denn die sogenannte handlung dieses romans schöpft doch keineswegs das werk aus. Welche bedeutung hat sie nun erlangt?

Sicherlich hat der künstler nicht bloß die peripetien einer liebesgeschichte im landläufigen sinne darstellen wollen. Denn dann durfte er diese nicht gerade in dem momente so stark in den hintergrund treten lassen, wo sie ihre auffälligsten krisen durchmacht. Auch erschöpft sich die absicht des dichters nicht lediglich in den gegensätzlich gruppirten personen: Soames und Bosinney, Irene, sondern das leben der anderen, wie Old Jolyons und der übrigen familienmitglieder, das zwar spannungslos, aber nicht bedeutungslos verläuft, ist von großer wichtigkeit. Das läßt sich ja schon rein räumlich nachrechnen: den breitesten platz im roman nehmen doch die studien der Forsytefamilien ein, in die zwar reflexe aus der eigentlichen handlung fallen, die aber doch daneben ihre selbständigkeit besitzen. Ich habe die empfindung, daß die beiden teile, die den atem des werkes bilden, sich nicht genug ineinander fügen. Eine hypothese, die vor allem durch einen seitenblick auf *The Island Pharisees* zu stützen wäre, mag annehmen, daß die schilderung des gesellschaftlichen milieus der ursprüngliche mittelpunkt des romans war, daß dann aber der künstler in Soames und dessen scharfer ausprägung des besitzstandpunktes die krönung der familiencharakteristik schuf, die wiederum aus künstlerischen motiven zur belebung durch entgegengesetzte charaktere (Bosinney und Irene) und mit dem widerstreit der charaktere zu einer handlung zwang. In dem augenblick, wo diese künstlerischen absichten über die psychologischen zustandsschilderungen den sieg davontrugen, mußte, sollte das werk einheitlich werden, die familienpsychologie zur basis der sie krönenden handlung werden. Aber diese umgestaltung ist nicht rein vollzogen; der roman leidet darunter, daß die basis im vergleich zum hauptwerk zu breit geblieben ist und zu viel selbständiges beiwerk erhalten hat. Somit befriedigt mich die komposition nicht vollständig; es fehlt ihr die volle einheitlichkeit und der beherrschende mittelpunkt.

* * *

In dem dritten romane *The Country House* kommen wir aufs land. London taucht wohl ab und an einmal auf, aber die fäden der handlung führen immer schnell wieder ins land hinein, aus dem die personen entsprossen, und mit dem sie innig verwachsen sind. Galsworthy öffnet uns dieses mal das haus eines landjunkers, ein milieu, das uns schon aus dem zweiten teile der *Island Pharisees* bekannt ist. Aber jetzt ist die zeichnung unvergleichlich schärfer, denn was dort nebenher gekennzeichnet wurde, ist hier hauptmotiv geworden. Im herrschaftlichen hause der Pendyce umfängt uns eine atmosphäre des wohllebens, der muße, frischen sportes und frohen genießens fernab allem leiden der menschheit. Wir befinden uns auf einem alten familienbesitz, der sich seit langem von generation zu generation weitergeerbt hat. Da mußten menschen heranwachsen, die konservativ gerichtet waren, die die welt ringsum, vor allem die großstadt nicht verstanden; menschen, stolz auf sich und ihre arbeit zum wohle des vaterlandes, deren einziger ehrgeiz es war, das erbe so, wie sie es überkommen, weiter zu vererben. Sie sind nicht ohne bildung, haben die öffentlichen schulen, die universität inbegriffen, durchgemacht, sehen aber nur die ausgetretenen geleise, in denen ihre vorfahren wandelten, ohne tieferes verständnis für neue probleme.

Solch ein mann ist auch Horace Pendyce. Er ist jedem wechsel abgeneigt, peinlich korrekt, pedantisch, glücklich in seinem besitze, feind der großstadt, wo man nicht pflanzen und jagen kann. Sein kredo ist dieses: *I believe in my father, and his father, and his father's father, the makers and keepers of my estate; and I believe in myself and my son and my son's son. And I believe that we have made the country, and shall keep the country what it is. And I believe in the Public Schools, and especially the Public School that I was at. And I believe in my social equals and the country house, and in things as they are, for ever and ever. Amen.* (S. 176.) Von etwas anderem schlage ist seine frau, eine Totteridge. Sie ist beweglicher, mehr nach der gemütsseite ausgestattet; sie hat mehr frische, ursprünglichkeit und lebensfreude, ist leichtsinniger als ihr mann und nicht so prinzipienfest. Allerdings hat sie diese anlage in der anders gearteten umgebung stark zurückdämmen müssen. Es ist ihr einmal, wie wenn sie von einem schweren reiter in enger gasse mit eiserner hand geführt würde; sie hat

immer darauf gewartet, den überstarken zwang loszuwerden und ins freie zu kommen, aber die verflossenen 33 ehejahre haben ihren wunsch nicht erfüllt. Das hat ihrem leben eine träumerische stimmung verliehen, der sie gerne nachhängt, wo sie dann von den jugendjahren mit ihrer jugendliebe träumt; gern auch ist sie in der hauptstadt, wo das buntere 'treiben ihrer phantasie mehr nahrung gibt als das streng geregelte leben auf dem lande.

Was sich um den herrschaftlichen sitz dieses paares vollzieht, lernen wir in lebendiger schilderung kennen. Feste im hause, jagden, rennen, bälle und die ungezwungenen unterhaltungen im salon sind kreise, die uns immer tiefer in die kenntnis dieser menschen einführen. Zugleich entdecken wir den keim, aus dem konflikte heranreifen sollen. Helen Bellew, die frau eines anderen junkers, die diesen mann seit zwei jahren verlassen hat, fesselt den ältesten sohn des hauses Pendyce, George, an sich, fast ohne daß sich dieser der fessel bewußt ist. In künstlerisch außerordentlich hochstehenden szenen erleben wir, wie sich kaum zu entwirrende fäden immer enger um George legen, bis dieser von dem zauber der sinne erfaßt in dem ersten kuß seiner leidenschaft die zügel schießen läßt. Es ist ein ungleiches paar, das sich hier in ein liebesabenteuer einläßt. George, in dessen blutmischung der einschlag mütterlicherseits gering geblieben ist, allerdings doch stark genug, um einmal seitensprünge zu machen, ist ein weltmann ohne tiefe wie der vater, bedacht zu leben und zu genießen, ohne sich um das warum und das wie weiter zu kümmern; in ihm ist das triebhaft-animalische zur herrschaft gelangt, was der dichter einmal so umschreibt: *He is hungry; he must be fed. He is thirsty; he must drink. Why he is hungry, when he became hungry, these enquiries are beside the mark. No ethical aspect of the matter troubled him; the attainment of a married woman, not living with her husband, did not impinge upon his creed. What would come after, though full of unpleasant impossibilities, he left to the future.* (S. 23.) Die partnerin Helen Bellew ist eine schönheit, die im mittelpunkte der männerbewunderung steht. Neidische frauen sagen, daß sie einer französin gliche, und daß man sie nicht ansehen könne, ohne zu bemerken, daß sie einen körper habe. Die treffendste charakteristik gibt uns ein bekannter, der von ihr sagt: *She must skate on thin ice, must have a man skating after her. If*

the poor devil weighs more than she does, in he goes. Während der phantasielose George sich in den grenzen der korrektheit hält, die einem vornehmen klubmitgliede gezogen sind, dessen vater etwa £ 10 000 jahreseinnahme hat, überspringt Helen Bellews phantastisches temperament leichtherzig die linie aristokratischer reservirtheit, ja lebt eigentlich erst im außergewöhnlichen. An diesem tiefen gegensatze muß letzten endes das verhältnis der beiden zugrunde gehen.

Wenn das liebesabenteuer Georges und Helens nicht aus seinem privaten charakter herausträte, so würde es kaum erschütterungen auf dem landsitze, wo man derartige jugendsünden kennt und von vornherein vergibt, wenn sie episodisch sind, hervorrufen, aber da mischt sich Gregory Vigil ins spiel, und in dem augenblicke werden konflikte lebendig. Halb aus liebe zu Helen, halb aus mitleid mit ihr, die sein ritterlicher sinn nicht in der schiefen stellung zwischen gatten und liebhaber sehen mag, unternimmt er eine aktion, die für die ruhe der konservativen kreise des romans gefährlich wird: die ehescheidung Helens. Das hat im gefolge, daß deren gatte Jaspar Bellew der gegenseite zuvorkommen will und nun seinerseits um ehescheidung einkommt, wobei er George als den schuldigen dritten an die öffentlichkeit bringen will. Damit zieht an dem heiteren himmel des landhauses die wolke des skandals empor. Von diesem augenblicke sind wir erst richtig aus der zustandsschilderung heraus; wir fühlen, wie das sich drehende rad eines großen ereignisses alle schicksale an sich gezogen hat. Unter dem eindrucke dieser gefahr ordnen sich die gruppen: extrem rechts steht Horace Pendyce, der von seinem pfarrer Barter gestützt wird; in der mitte steht Mrs. Pendyce, die ganz mutter ist, den sohn entschuldigt, ja sogar unterstützt; drüben links finden wir den reformer Gregory Vigil, von Horace Pendyce *an out-and-out Radical* genannt, einen schwärmer und ins blaue starrenden idealisten. Während Horace Pendyce und Barter von den gesellschaftlichen konventionen und kirchlichen gesetzen ausgehen und sie zum maßstabe für die handlungsweise der menschen machen, bildet für Gregory Vigil das gefühl die basis seiner weltverbesserungspläne. Man gerät aneinander, der eine versteht den anderen nicht, bis schließlich die hauptperson Helen der aufregung dadurch ein ende macht, daß sie auf George verzichtet. Die spießbürgerlichkeit ihres liebhabers erscheint

dieser abenteuerin als unerträglich; sie hat ja nicht wirklich geliebt, sondern nur mit Georges liebe gespielt. George macht zwar eine schwere krisis durch, aber seine gute Pendycenatur ist bald wieder oben, und Gregory Vigil, dessen träumereien sich zwar an manchen realistischen härten gestoßen haben, sieht die dinge wieder so, wie er sie gern haben möchte, und damit stehen die personen unseres romans wieder in den alten lebensgeleisen.

Die gegensätze traditionellen festhaltens und fortschrittlicher neuerung bilden auch hier wie in den beiden vorausgegangenen werken den kern des werkes. Nur haben wir hier das gesellschaftliche milieu gewechselt, sind aus den reichen bourgeoisiekreisen unter die junker gekommen, aus deren lebensgeschichte die konservative gesinnung noch naturgemäßer herausfließt. Und dann lösen sich hier die konflikte an einer drohenden ehescheidung aus, während doch das ganze problem der ehe zur diskussion stand. Wiederum steht nicht die eigentliche liebesgeschichte im mittelpunkte, mag diese auch künstlerisch eine glanzleistung sein. Nur ihre spiegelung in alteingewurzelte lebensgewohnheiten sollte aufgefangen und wiedergegeben werden. Wird die liebe Georges die geheiligte ehe Helens mit Jaspar Bellew sprengen, wird damit die ehe im sinne Gregory Vigils lediglich auf der grundlage der liebe neu konstruirt, oder verschont der üble geruch des eheskandals die bislang allerdings durch pharisäische scheinheiligkeit sauber gehaltene luft des landsitzes, und kehrt der den grundsätzen des hauses ungetreu gewordene sohn nach einer bedenklichen irrung zurück, so die unverletzlichkeit der ehe anerkennend: das sollte sich hier entscheiden. Wollte man bei dieser problemstellung einen vergleich mit unseren *Wahlverwandtschaften* ziehen, so würde sofort Goethes größere kraft sich darin offenbaren, daß er einer lösung des konfliktes nicht schwächlich aus dem wege gegangen ist, während Galsworthy, nachdem er beide parteien hat ausgiebig zu worte kommen lassen, abbiegt, die ganze erregung nicht zu einem prinzipiellen austrag kommen läßt, sondern nach einer äußerlichen lösung des knotens die gegensätze im ganzen und in den individuen bestehen läßt. Damit sind wir zu einem hauptpunkte Galsworthyscher lebensweisheit gekommen, die in einer starken skepsis gegenüber der wirksamkeit von ideen ihren ausdruck findet. Bei Galsworthy platzen die prinzipien aufeinander,

aber aus diesem kampf entsteht noch keine erlösende versöhnung: das neue wird fast regelmäßig zermalmt, allerdings nicht ohne einen keim zurückzulassen, der wieder aufschießen mag. Aber diese neue frucht liegt jenseits des romans; wir ahnen sie, aber erleben sie nicht mehr. Eine weisheit, die aus mancherlei lebensbetrachtung als wahr abgeleitet werden mag, die aber doch im gegensatze steht zu dem siegesgewissen kraftgefühl unserer klassiker, die des menschen haupt nicht an die erde banden zu kleinmütig verzagter wendung um sich selbst, sondern die den menschen über sich hinaus zu erhöhen suchten, indem sie in ihm den optimistischen glauben an die kraft der ideen entfachten. Galsworthy ist eben ein künstler des 20. jahrhunderts, das als erbe eine analyse aller menschlichen fähigkeiten überkommen hat; daher schafft er menschen, die ganz dem erdgeiste der abkunft und der gesellschaftlichen sitten verschrieben sind.

Und etwas anderes, wo mancher den blick bewundernd zu unseren klassikern, besonders zu Goethes *Wahlverwandtschaften* zurücklenken mag, bietet die auffassung der ehe bei Galsworthy. Es ist ja mode geworden, gewisse schattenseiten der ehe grell ans licht zu stellen: man spricht da von der vergewaltigung des individuums, dem pharisäismus der doppelten moral für den mann und die frau, und ohne zweifel hat es sein gutes gehabt, wenn die schriftsteller von Ibsen ab sich gegen die lügenhafte gesellschaftsmoral der moderne, wie sie besonders kraß in der ehe hervorgetreten ist, gewandt haben. Aber es fragt sich immer noch, ob die mängel der institution oder den individuen anhaften, und wer das letztere bejaht und lediglich in der kritischen selbstprüfung und selbstverbesserung des einzelnen die rettung erblickt, wird sich zu Goethes lobeshymnus auf die heiligkeit und unverletzlichkeit der ehe bekennen müssen und Galsworthys kritik zwar in gewissem sinne verstehen, aber seine reformvorschläge, die etwas undeutlich in die alte, überkommene begriffswelt hineindämmern, nicht begrüßen.

Es mag hierbei kurz darauf hingewiesen werden, daß auch in diesem romane die dem dichter offenbar vertrautere welt pharisäischer selbstgerechtigkeit und konservativer beschränktheit in tausend einzelzügen plastischer hervortritt als die infolge der unklarheit des programms nur dämmernd aufleuchtende, nicht immer ganz faßbare reform englischen lebens.

Für die komposition ist es störend geworden, daß diese aus innerster lebensstimmung sich ergebende zweiteilung sich nicht in einer alles umfassenden handlung zusammengefügt hat: hier wie früher liegt die idee des werkes außerhalb der handlung, so daß wir wieder jenen oben näher gekennzeichneten bruch in der komposition fühlen.

Die charakteristik der personen hat in diesem roman fortschritte gemacht. Dieses mal ist die zahl der familienmitglieder weit mehr beschränkt, daher sind die einzelnen konturen schärfer geworden. Mr. und Mrs. Pendyce sind zwei menschen von erstaunlicher lebendigkeit. Auch Vigil, ein potenzirter Shelton, ist großzügiger gefaßt. Zwar ist dieser reformer noch immer eine zarte, sensible natur, sanguinisch aufwallend über die ungeheuerlichkeiten der weltmoral, aber doch noch nicht stark genug, um seinen ideen stoß- und expansionskraft zu verleihen. Sein lebensprogramm ist schon weit inhaltvoller als das Sheltons geworden: Shelton brachte es über mitgefühl und reflexionen nur darin zur tat, daß er den etwas zweifelhaften Ferrand unterstützte; Vigils kräfte aber haben sich schon organisirt, er hat ein bureau, von dem aus er praktische soziale arbeit leistet, und wird der träger der ehescheidungsaktion.

Über Galsworthys werken liegt eine leidenschaftslose ruhe, trotzdem die affekte mitunter recht heftig aufeinander prallen. Dazu trägt mancherlei bei. Zunächst verschmäht der künstler alle mittel grober spannung. Seine charaktere liegen schon zu beginn des romans fest, entwickeln sich nicht und überraschen daher auch nicht. Dann sind die ereignisse oft stimmungsvoll vorgedeutet. Eine solche szene, die die ganze zukunft im keime in sich enthält, erleben wir z. b. da, wo George Pendyce ungesehen einem gespräch zweier herren zuhören muß, die sich über Helen Bellew unterhalten; in diesem augenblick wird uns der abenteuernde sinn der galanten herzensbetörerin klar, und wir ahnen schon jetzt, wo George noch keine erhörung gefunden hat, das ende des liebesromans voraus. Um die spannung zu mildern, vermeidet es unser dichter vielfach, die aufregenden höhepunkte auszuführen; man lese unter diesem gesichtspunkte einmal seine *rennschilderung* nach, wo vorausliegendes und folgendes breit ausgemalt werden, und wo die hauptsache mit einigen worten abgetan wird. Und schließlich, wenn er einer schilderung hochflutender affekte

nicht aus dem wege gehen will, so führt er gerade dann die leidenschaftsloseste sprache. Man denkt an die französischen parnassiens und deren vielberufene marmorne *impassibilité*. Aber man darf das nicht mit einem mangel an gefühl gleichsetzen; die leidenschaft liegt nur unter einer äußeren hülle eingebettet, der wärmegrad des affektes wird erst dem offenbar, der verlangen danach trägt, ihn kennen zu lernen. Nehmen wir jene szene, in der die lange zurückgedrängte leidenschaft Georges zu Helen endlich in einem kuß ihren ersten ausdruck findet. Der künstler schildert uns in seiner berichterstattung den äußeren vorgang, zeichnet ein außerordentlich plastisches bild der liebenden in dem momente leidenschaftlicher hingabe und läßt den vorhang fallen. Keine sentimentale zutat; es ist, wie wenn der dichter das paar und den nachdenkenden leser nicht stören wollte. Oder man beobachte, wie er den höhepunkt der liebe schildert. Das paar befindet sich beim souper im fashionablen restaurant, zu dem es verstohlen gefahren ist. Und nun läßt uns Galsworthy höchst wirkungsvoll die liebenden mit den augen eines gastes, der am nebentische sitzt, beobachten. Und was für ein scharfer kritiker an dem glück der beiden ist dieser gast! Es ist ein lebemann, der alle stadien der liebe durchlaufen hat und jetzt als ruine am ende eines lebens steht, das ihm einmal schön war, und das jetzt schal geworden ist. Den gegensatz zu diesem kritiker mit der verblühten leidenschaft und seinem sehnen nach frühlingslust und liebeserblühen bilden George und Helen, deren volles liebesglück auf diesem umwege uns lebendig wird. Bei Galsworthy fühlt sich der leser in seine leserrechte eingesetzt: er darf mitarbeiten, mitschauen und mitdichten, weil nicht eine alles zergliedernde analyse dem leser alle seelischen prozesse vordenkt; daher kommt auch, daß die Galsworthyschen szenen eine so große tiefenwirkung haben, die bewirkt, daß bei wiederholtem lesen stets andere kombinationen in unserer phantasie entstehen.

* * *

Der letzterschienene roman *The Patrician* führt uns in die oberschicht der englischen aristokratie, dorthin, wo familientradition und erziehung am reinsten eine höchst wirksame atmosphäre ausgebildet haben, die das einzelne glied der familie umhüllt, nährt und im innersten bestimmt. Von Lady

Casterley, der ahnin dieses geschlechtes, fließt der politische instinkt aristokratischer massenbeherrschung über die stufe ihres schwiegersohnes lord Valleys und seiner frau hinab zu dem enkel lord Miltoun, in jeder altersschicht freilich verschieden geartet.

Im mittelpunkte des romans steht lord Miltoun, ein schlanker dreißiger mit tiefen, lebendigen augen. Früh hat ihn seine ernste anlage einsam gemacht. Schon den kreis seiner schulkameraden in Harrow hat er gemieden und ist allein seine wege gegangen, erhaben über die bissigen und witzigen bemerkungen, die man über ihn gemacht hat. So war es natürlich, daß er wenig freundschaften schloß, aber — und das zeigt die tiefe seines wesens — die geschlossenen freundschaften waren fürs leben. In seinen studentenjahren treffen wir ihn auf den pfaden systematischer willenskultur. Um sich selbst ganz in die gewalt zu bekommen, treibt er das, was seiner natur am wenigsten zusagt, so tritt er in ein *college* ein, wo griechisch und latein, die nicht seine lieblingsfächer gewesen waren, am stärksten betrieben werden. Als er Oxford verläßt, hat jedermann die empfindung, daß er eigene wege gehen wird. Nun bereitet er sich gewissenhaft auf die politische laufbahn vor; er macht studien auf den gütern seines vaters und in London, reist nach Deutschland, Amerika und in die britischen kolonien und ergänzt all das durch die lektüre nationalökonomischer werke. Den frauen gegenüber ist er sehr zurückhaltend, nicht wegen mangels an gefühl und leidenschaft, sondern weil sein ernster sinn kein spiel mit liebesabenteuern und keine schwache nachgiebigkeit gegenüber der sinnlichkeit duldet. Sein politisches bekenntnis ist konservativ. Eine feste autorität, die durchgebildet und zarten gewissens sein muß, soll die massen regiren. Er steht fernab dem liberal-demokratischen vertrauen in die aufwärtsentwickelung der massen. Aber sein autoritätsprinzip macht vor der eigenen person nicht halt; er hat den willen und die kraft in sich großgezogen, seine aristokratische weltanschauung als berufspolitiker nicht nur anderen zu predigen und mit ihrer hilfe das volk in den grenzen enger gebundenheit zu erhalten, sondern auch im eigenen leben zu betätigen.

Das leben bietet ihm bald gelegenheit, im gegensatz zu seiner familie und den ererbten vorurteilen die konsequenzen aus seinen anschauungen zu ziehen. In der nähe des väter-

lichen landsitzes hat er Mrs. Audrey Noel, die von ihrem gatten getrennt lebende, aber nicht geschiedene frau eines entfernt wohnenden geistlichen, kennen gelernt; seine seele ist von ihr so heftig in flammen gesetzt, daß er ihr bald seine gefühle gesteht. Aber einer heirat steht viel im wege: natürlich die familie, der diese mesalliance das größte ärgernis ist, und die darum die drohende verbindung mit allen mitteln zu hintertreiben sucht, aber in lord Miltouns augen wiegt dieser widerstand nicht schwer; für ihn gelten nur die hindernisse, die sich in seiner eigenen seele türmen. Kann er, der verfechter der autoritativen staats- und kirchengesetze, mit einer ungeschiedenen und infolge mangels an belastungsmaterial gegen den gatten auch gar nicht zu scheidenden frau eine neue ehe eingehen? Diese frage stellen heißt sie für ihn verneinen, und so geht er zuckend unter dem schweren schlage den weg der pflicht. Er, der inzwischen ins parlament gewählt ist, vergräbt sich in seine bücher und sucht seinen schmerz durch arbeit zu übertäuben. Aber in der einsamen stille einer londoner mietswohnung fernab von der geliebten zeigt sich erst, wie tief die leidenschaft in seine seele gedrungen ist. Außerordentlich lebendig und packend sind die bilder, in denen Galsworthy schildert, wie der große schmerz der seele allmählich ganz von lord Miltoun besitz ergreift, seine arbeitsfäkigkeit zerstört, die gesundheit untergräbt und ihn aufs krankenbett wirft. Im zustand hohen fiebers trifft ihn seine kluge, beherzte schwester lady Barbara, die in der richtigen erkenntnis seines leidens die rechte arznei verordnet: Mrs. Noel als krankenpflegerin. Diese kommt, pflegt den geliebten kranken und scheidet in aller selbstlosigkeit von dem genesenden, ohne die dargebotene situation zu benützen, ihre ansprüche zu erneuern. Aber ist lord Miltoun mit der krankheit seines körpers über die not seines herzens hinweg, oder ist nicht vielmehr jetzt, nachdem ihn Mrs. Noel vom tode gerettet, die trennung noch schwerer? Dieses mal vermag er den sturm in seiner seele nicht mehr zu bändigen. Als er eines abends vom parlamentsgebäude an ihrer wohnung vorbeikommt, da eilt er hinauf zu ihr; alle mit so vieler mühe aufgerichteten schranken sinken selbst in diesem herrlichen willensmenschen unter der gewalt der leidenschaft, die mächtig durch seine seele weht. Doch die stunde gegenseitigen besitzes hat die situation noch nicht geklärt. Bislang war lord

Miltoun zwischen neigung und pflicht kämpfend den weg der pflicht gegangen; jetzt aber, wo er müde des ewigen widerstandes das gesetz mit füßen getreten hat, da erhebt sich ihm, der alle verhältnisse bis in die letzten konsequenzen durchdenkt, die notwendigkeit aus dem öffentlichen leben auszuscheiden, da er als verächter des gesetzes die autorität nicht mehr stützen kann. Nun aber in diesem kampfe um das leben in der öffentlichkeit tritt die macht der familie auf den schauplatz: die großmutter, die eltern und der onkel lord Dennis sind in gleicher weise auf dem posten, um das ärgste, was der familie geschehen kann, zu verhindern. Man sucht lord Miltoun begreiflich zu machen, daß er in der wahl zwischen politik und liebe die erstere vorziehen müsse, da sie allein ihm das leben ganz auszufüllen vermöge, und da sie, falls sie hintangesetzt würde, als rächerin später sein lebensglück zerstören würde. Lord Dennis weiß ihm trefflich den geist der familie und sein eigenes innere zu deuten, indem er sagt: *I advise you to know yourself, and I tell you my opinion of you—you were cut out by Nature for a statesman, not a lover! There's something dried up in you, Eustace; I'm not sure there is something dried up in all our caste. We've had to do with forms and ceremonies too long; we're not good at taking the lyrical point of view."* Und als nun Mrs. Noel von der energischen großmutter aus London entfernt wird, da vermag sich lord Miltoun nicht mehr allzu lange den vereinigten anstrengungen seiner familie gegenüber zu halten; er gibt nach und folgt damit der liebe zum öffentlichen leben. Autorität und kaste haben den sohn, der eine zeit lang eigene wege zu gehen drohte, in die tradition des hauses zurückgewonnen.

Was diesen roman über alle seine vorläufer hinaushebt und uns die schöne erkenntnis verschafft, daß die schaffenskraft des künstlers sich in der aufsteigenden linie befindet, ist die komposition des werkes: hier erleben wir zum ersten male, daß das problem des werkes in den schicksalen der hauptperson seine verkörperung erfahren hat. In den früheren werken mußten wir stets festhalten, daß die handlung des romans, die eine liebesgeschichte war, nicht die hauptsache darstellte, sondern daß es dem dichter weit mehr am herzen lag, die aus dieser handlung auf die anderen personen übergehenden wirkungen darzustellen, da er nicht so sehr einzelschicksale als die inneren und äußeren erlebnisse einer ganzen

kaste in sein werk spannen wollte; in dieser letzten und besten arbeit aber finden wir, daß der grundgedanke von der gebundenheit selbst des scheinbar selbständigsten charakters durch eine handlung verkörpert und so zu einem ragenden mittelpunkte erhoben ist, um den sich alles übrige leben ohne irgendwelche aufdringlichkeit künstlerisch gruppirt.

Auch die charakteristik zeigt eine weiterentwickelung. So schon die eingangsszene. Sowohl *The Man of Property* wie auch *The Country House* hatten mit einer festlichkeit an der familientafel eingesetzt. Wir empfanden, was wir so häufig in festlich geschmückten räumen empfinden: pracht, verwirrendes stimmengewirr, aber die intime kenntnis all der geputzten, in festtagslaune sich gebenden personen will uns nicht gelingen. *The Patrician* beginnt auch mit einem bilde an der gräflichen tafel, aber einfacher und stiller ist es dieses mal am tische, beschränkter die zahl der personen, denn wir sitzen an der frühstückstafel im eng gezogenen familienkreise. Die wenigen personen kommen einer nach dem anderen zum frühstück, so daß es dem künstler leichter ist, die einzelnen schärfer und nachhaltiger vorzustellen. Besonders aber fällt ins gewicht, daß Galsworthy seine charaktere mit einem wunderbar lebenswahren detail ausgestaltet hat. In dem ersten romane waren die figuren noch vielfach bloß verkörperte theorien, gestaltungen abstrakter schemen, die des gedankens blässe noch nicht überwunden hatten; jetzt aber atmen sie das volle himmelslicht und spiegeln eine gar mannigfache belebte wirklichkeit wieder. Um den unterschied zu fühlen, vergleiche man einmal Shelton und lord Miltoun, diese in so manchem bezug sich gleichenden und doch auch wieder ganz voneinander verschiedenen zwillingsbrüder aus Galsworthys geiste. Shelton ist ein skeptischer kritiker geblieben, der mehr über allen lebensverhältnissen steht, als daß er tatkräftig in sie eingreift, sozusagen nur der sammelort der kritischen ausstellungen des künstlers dem weltlaufe gegenüber; lord Miltoun dagegen ist zu voller lebensähnlichkeit ausgereift. Herangewachsen im sinne einer aristokratischen kaste, verständlich für uns nach anlage und entwickelung, erlebt und durchkämpft er die mannigfachen widersprüche des lebens; seine seelischen tiefen entfalten sich nicht in worten, sondern in einer groß angelegten handlung. Nur an einer stelle vermisse ich das volle licht über einer seelischen wandlung. Es

ist das lord Miltouns endgültige abkehr von Mrs. Noel. Wenn er, der der familie zum trotz an seiner liebe festgehalten hat, der sogar, was für ihn weit schwerer wiegt, der geheiligten autorität des gesetzes entgegengetreten ist unter verzicht auf seine öffentliche laufbahn, wenn dieser so geartete mann auf einmal das geliebte weib aufgibt, weil ein leben ohne politische tätigkeit ihm vielleicht der tod im leben bedeutet, so verlangte diese umkehr eine eingehende analyse. Aber Galsworthy hat über diese letzte, gewaltige seelische änderung einen schleier gebreitet; wir hören nur das notdürftigste.

Das ende des romans sind die worte: *All are in bond to their own natures, and what a man has most desired shall in the end enslave him*, worte, aus denen heraus wir die geheimnisvolle wendung begreifen mögen, die uns aber nicht zu anschaulicher klarheit führen. Hier wie auch in den anderen romanen befriedigt demnach der schluß nicht; Galsworthy macht sich die lösung bequem. In *The Man of Property* wandelt der überraschende tod Bosinneys gewaltsam die situation, in *The Country House* ist der abenteuerliche charakter Helen Bellews das mittel, all die ängste und nöte der Pendyce äußerlich zu beheben, und hier wandelt sich plötzlich lord Miltoun, der bislang unwandelbare, allerdings nicht vor unseren augen.

Lebenswahr sind sodann alle charaktere in moralischer hinsicht. Die gefahr, teufel und engel statt wirklicher menschen zu schildern, liegt ja stets nahe, ist doch sogar ein so bedeutender künstler wie Thackeray trotz bestem wollen ihr unterlegen, aber Galsworthy hat mit großer sicherheit die klippe der schwarz-weißmalerei im moralischen sinne umfahren. Wo könnten wir ohne einschränkung lieben, wo ohne mitleid hassen? An allen personen klebt menschliches, allzumenschliches, um größe herabzustimmen, an allen aber flackert auch ein funken reiner idealität, um erbärmlichkeit zu erhöhen.

Hinweisen möchte ich zum schluß noch auf die kondensirte kraft der darstellung, die gerade im letzten werke am meisten in die augen springt. Sie ist am besten in der gesprächsführung zu beobachten. Die gespräche sind bei Galsworthy recht selten; nur an wirklichen höhepunkten oder da, wo fortschritte in der handlung aufzudecken sind, treten sie ein. Auf den engsten raum zusammengepreßt, aufs wort abgepaßt, wirken sie stets wie blitzlichter, die plötzlich die situation hell machen.

Am ende unserer vergleichenden betrachtung mögen wir zurückschauen und die gesamtarbeit Galsworthys in diesem gedanken zusammenfassen: Das leben ist ein steter kampf zwischen dem fortschritt, der von wenigen mannhaften seelen getragen wird, und dem konservatismus, dem das gros der menschen huldigt; wer abseits der großen wegstraße für seine gedanken verwirklichung sucht, wird überfallen und meistens, wenn er nicht überstark ist, in den pferch der menschlichen gemeinschaft zurückgetrieben. Und doch müssen die kühnen immer wieder ausbrechen und in das dunkle neuland geistiger und moralischer eroberungen eindringen, denn nur so kann die menschheit vorwärtsgeschoben werden. Es ist nun Galsworthys spezialnote, mehr die beschränkung aufzuzeigen, die idealer neuerung sich in den weg stellt, als den schwung der großen geister, die sich und uns über die gemeine alltäglichkeit hinausheben. So bekommen seine werke den stempel der resignation; unser haupt, das mit so viel deutlichkeit die erdgebundenheit unseres wirkens erkennt, beugt sich in bescheidenheit vor den grenzen, die dem durchschnittsmenschen gezogen sind. Aber Galsworthy glaubt doch auch an jenen starken ausnahmemenschen, der den trägfließenden strom der menschheit in ein neues bette geleitet. Wird uns Galsworthy einmal diese ergänzung seiner romane schreiben? Wird er es überhaupt können? Das würde bedeuten, daß er selbst neue lebenswege klar erkannt und sie in sich durchlebt hätte. Die tatsache, daß bei ihm bislang das reformerische ideal am schwächsten dargestellt ist, mag nicht das beste prognostikon sein; aber der künstler steht in der fülle der manneskraft, und wer vermag da vorauszusehen!

Köln-Lindenthal. Karl Eckermann.

MUSIC AND MOONLIGHT D'ARTHUR O'SHAUGHNESSY.

L'état psychologique d'Arthur O'Shaughnessy nous offre ces délicates nuances, propres aux âmes douées d'une sensibilité exquise, susceptibles d'une joie intense ou d'une douleur aiguë au moindre changement d'émotion; la grâce maladive

de sa poésie semble avoir la même source que celle des plus raffinés parmi les derniers Romantiques, Charles Algernon Swinburne, Maurice Maeterlinck, W. B. Yeats, qui cherchent ce même type de douloureuse beauté.

My face keeps the pallid reflection
Of ecstasies subtle and rare,
The high joy or the sombre dejection,
That comes of unearthly bliss.[1]

Swinburne dans ses *Poems and Ballads*, Maeterlinck dans *La Princesse Maleine*, W. B. Yeats dans *The Countess Cathleen*, tous ces artistes représentatifs du moment psychologique actuel, tendent vers ce même type esthétique. D'étranges apparitions les hantent, des douleurs fictives les attirent; leur imagination vit dans une sphère de songes éclatants et tristes.

Arthur O'Shaughnessy se rattache à Swinburne et cherche à donner à ses portraits l'expression de cette mélancolie désespérée dérivant du mal intérieur qui torture les âmes fatiguées. *O tourment qui empoisonne tous mes sentiments, jusqu'aux sourires, sous lesquels se cache la souffrance de mon cœur! ... Il y a des sources infinies de larmes dans mon cœur infini.*[2] Quelquefois cette douleur se montre plus amère que dans le poète des *Songs before Sunrise*, surtout quand la haine et l'horreur s'emparent de son âme à la vue de sa ruine; il soupire alors vers les régions éternelles, et son état d'âme rappelle celui de Baudelaire. *Ai-je échangé ma parfaite joie pour une inconnue et immortelle tristesse? Mon sombre et pâle visage a la beauté et le désespoir des mauvais anges.*[3] Certaines analyses psycholo-

---

[1] *Music and Moonlight.* London, Chatto and Windus, 1874, p. 108.

[2] *The Disease of the Soul*, p. 99. — Cf. E. Engel, *Geschichte der engl. litteratur.* Leipzig, 1906, p. 419.

C. A. Swinburne, *A Lamentation* (*The Poems of C. A. S.* London, Chatto and Windus, 1905. I. *Poems and Ballads*, first series, p. 95).

... For all things sweet
In time wax bitter again.
Who shall give sorrow enough,
Or who the abundance of tears?

[3] *Er* (*Swinburne*) *berührt sich darin mit Baudelaire, der in ganz ähnlichem gegensatz zu der lyrik seiner zeit die* Fleurs du Mal *dichtete. Daß er Baudelaire bewundern lernte, bezeugen die gedichte, die er an ihn richtete.* (Voir notamment *Ave atque Vale* in *Poems and Ballads*, second series, p. 50.) Otto Hause, *Swinburnes lyrik.* (*Zeit-*

giques nous rappellent aussi Edgar Allan Poe. Dans *The Great Encounter*, ainsi que dans le conte de *William Wilson*, on voit l'auteur se retrouvant devant son image lorsque la jeunesse lui souriait; l'homme corrompu par la vie veut tuer l'adolescent qui se dresse comme un reproche; un sentiment de terreur se dégage de cette lyrique, le même sentiment qui respire dans le dessin de Dante Gabriel Rossetti *How they met themselves*. *J'allais un jour*, dit O'Shaughnessy (p. 168), *le long d'une mélancolique descente . . .; alors un être qui semblait un ange — puisqu'il était mon ancien Moi — se dressa terrible sur le chemin et chercha à me tuer par l'épouvante qui rayonnait sur moi de son front immortel et sublime. Il me blessa et dit: «Je te maudis.»*

De ce contraste intérieur naît une singulière inquiétude, une maladie de l'esprit; en vain se réfugie-t-il dans son rêve pour fuir la réalité qui le trouble et le blesse. Comme une fleur tropicale, il languit sous nos froids climats, et il ne survit que par la flamme de son aspiration vers l'idéal. Maeterlinck a symbolisé le même état psychologique dans ses allégories de l'âme languissante, indécise, impuissante à agir, en proie à de vains songes.

Mon âme aux œuvres délaissées,
Mon âme pâle de sanglots,
Regarde en vain ses mains lassées
Trembler à fleur de l'inéclos.

Mon âme est malade d'aujourd'hui,
Mon âme est malade d'absences,

---

schrift für vergleichende litteraturgeschichte. 1904, p. 216.) Cf. *Music and Moonlight*, p. 114:

They could not turn away into the sadness;
They yearned up to the heaven's eternal blue;
And the soul's sobbing almost rose to madness
Within them, as they longed indeed, and knew
The other folk in holiness and gladness
And they might not be glad and holy too;

et Baudelaire, *Fleurs du Mal.* Paris, Calman Levy, 1900, p. 154:

Des Cieux Spirituels l'inaccessible azur,
Pour l'homme terrassé qui rêve encore et souffre,
S'ouvre et s'enfonce avec l'attirance du gouffre.

Mon âme a le mal des silènces
Et mès yeux l'éclairent d'ennui.[1]

Par la construction de la strophe, la mélodie du rhythme, la richesse des symboles à peine reliés par de subtiles affinités, par la simplicité et l'intime ferveur de la forme il se rapproche des Préraphaélites.[2] Comme William Morris il sent vivement la beauté des légendes qu'il fait revivre par de nouveaux éléments. La fable des villes sombrées au fond des eaux revit dans *Azure Islands: Sur la mer qui scintille on aperçoit un sentier de lumière plus intense; et là-bas, dans les domaines azurés, les villes submergées étincellent et grondent comme un tonnerre lointain.*

Son symbolisme l'associe à la récente école française;[3] la

---

[1] *Serres chaudes.* Bruxelles, Lacomblez. 1900, p. 53.
Cf. O'Shaughnessy, l. c., p. 98:

A malady made of grief
And of dreaming and hoping and sighing,
The deathless disease of the Soul.

[2] Ainsi dans le *Song*, p. 55:

Love took three gifts and came to greet
My heart: Love gave me what he had,
The first thing sweet, the second sweet,
And the last thing sweet and sad.
The first was a lily wan,
The second was a rose full red, . . .

Cf. Swinburne, *Poems and Ballads.* First series, p. 291:

There were four loves that one by one,
Following the seasons and the sun,
Passed without tears, and fell
Away without farewell.

The first was made of gold and tears,
The next of aspen-leaves and fears,
The third of rose-boughs and rose-roots,
The last love of strange fruits.

[3] *Even more distinctly than in Swinburne, English romanticism in these latest representatives* (Arthur O'Shaughnessy, John Payne, Theodore Marzials) *is seen to be taking a French direction. They show the influence not only of Hugo and Gautier, but of those more recent schools of "decadents" which exhibit French romanticism in its deliquescent stage.* Henry A. Beers, *A History of English Romanticism in the Nineteenth Century.* New York, Holt. 1901. II, p. 388. — Cf. Louise Chandler Moulton, *Arthur O'Shaughnessy.* Cambridge and Chicago, 1894: *O'Shaughnessy was half a Frenchman in his love for, and mastery of, the French language.*

vague et cependant intense suggestion qui se dégage des allégories qu'il décrit dans ses *Songs*, le rapproche de Charles Van Lerberghe et du poète de *La Mort de Tintagiles*; comme dans leur vision poétique, une auréole miroite, telle qu'une opale, autour des choses évoquées par la musique de ses phrases. Sa figuration de l'âme et sa douloureuse histoire à travers les âges, dans *The Disease of the Soul*, nous rappellent l'image exquise de Van Lerberghe:

Quoique ayant traversé le monde,
Quoique vieille de milliers d'ans,
C'est une fille aux boucles blondes,
Une enfant parmi les enfants.

Au pays où naît la lumière,
Ouvrant ses doux yeux éternels,
Par delà la mer solitaire
Elle est née, un jour solennel.[1]

Comme l'âme décrite par Mallarmé dans le fragment d'*Hérodiade*, et par Henri de Regnier dans *Tel qu'en songe*,[2]

---

[1] *Entrevisions.* Bruxelles, Lacomblez. 1898, p. 51.

[2] *Poèmes.* Paris, Mercure de France. 1897, p. 175:

Tristesse! mon Ame est dans tes voies,
Et pleure aux cippes de tes chemins,
Ton fardeau pèse à ses épaules que tu ploies,
Tes asphodèles se fanent entre ses mains,
Tes chimères agonisent au pli des soies
Qu'elle traîne dans la cendre de tes chemins.
Ton diadème est lourd d'une antique améthyste . . .
. . . .
Mon âme s'est songée, hélas, et jusqu'en l'ombre
Elle a suivi qui lui semblait être comme elle;
Elle a marché, parmi les roses et les ronces,
A travers la prairie éparse d'asphodèles,
Par la route, la sente et la grève,
Le long du fleuve, de la haie et de la mer,
Avec l'Espoir et la Tristesse, tour à tour, et le Mensonge,
Avec l'Orgueil aveugle et que mène la Honte,
Elle a marché,
Pauvre âme taciturne et folle et lasse et prompte
De s'être ainsi songée à suivre au loin son ombre.

Cf.: Mallarmé, *Verse et prose.* Perrin. 1893, p. 57.

Je me crois seule en ma monotone patrie
Et, tout autour de moi, vit dans l'idolâtrie

cet esprit rare et subtil se sent profondément seul en ce monde idéal et un sentiment de désespoir suit souvent ses étranges visions; il ne vit pas de la vie réelle et dans cet isolement il trouve la punition de son éloignement du monde. Le poète, habitué à la contemplation de choses chimériques et d'une perfection impossible à réaliser, éprouve une amère tristesse, lorsque de son fantastique royaume il redescend aux choses réelles. Il a la maladie des rêveurs, de Verlaine, de Laforgue, de Rilke.

Wie einer, der auf fremden meeren fuhr,
So bin ich bei den ewig einheimischen.[1]

En cela cependant est tout le charme secret de son art, car toutes ses œuvres dérivent de l'imagination, et seulement dans ces extatiques flammes et ces mélodies étranges ils trouve les symboles et la musique profonde qui constituent l'essence de sa poésie. Le monde réel reluit encore comme un songe dans sa mémoire; les couleurs des roses, ou plutôt leurs nuances, hantent les crépuscules de son souvenir; mais les paroles harmonieuses qu'il a entendues dans la vie, ne sont déjà plus qu'un murmure et se perdent dans les mystiques rhapsodies qui résonnent dans l'air d'opale. Il aime à s'égarer dans la brume des âges écoulés:

My wide eyes, weary with seeing,
Are soothed in the twilight of time;[2]

et parfois, quand il contemple le monde, il perçoit les figures des idées et des sentiments qui gouvernent les hommes, et il lit dans leurs yeux le secret de leur tourment. *Je connais tous les hommes et je lis dans leurs yeux la Mort . . .; j'échange de magiques paroles avec les fantômes et les Destinées qui planent au-dessus d'eux.*[3]

Mais de cette contemplation amère son âme se porte ardemment vers les terres enchantées qu'il entrevoit; comme

---

D'un miroir qui reflète en son calme dormant
Hérodiade au clair regard de diamant.
O charme dernier, oui! je le sens, je suis seule.

[1] Rainer M. Rilke, *Das buch der bilder*. Berlin, Juncker. 1902, p. 42.

[2] l. c., p. 106.

[3] p. 103. — Cf. G. Saintsbury, *A History of the Nineteenth Century Literature.* London, Macmillan. 1904, p. 356.

un rapide esquif, elle voudrait franchir les mers connues et naviguer vers ces îles azurées:

Shipmen, sailing by night and day,
High on the azure sea,
Do you not meet upon your way,
Joyous and swift and free,
Sailing, sailing, ever sailing,
Nigh to the western skylands,
My soul, a bark beyond your hailing,
Bound for the azure islands?[1]

De sorte que la Mort n'est que la porte d'or qui introduit dans le royaume enchanté; de fait, son rêve, son monde idéal, est un jardin au-delà de la vie.

Is it not sweet beneath the palm?
Is not the warm day rife
With some long mystic golden calm
Better than love and life?

The broad quaint odorous leaves, like hands
Weaving the fair day through,
Weave sleep no burnished bird withstands,
While death weaves sleep for you;

And many a strange rich breathing sound
Ravishes morn and noon;
And in that place you must have found
Death a delicious swoon.[2]

Hugo von Hofmannsthal a senti la même beauté mortelle dans son paysage de rêve:

Mit silbergrauem duft des dunkeln tales
Verschwammen meine dämmernden gedanken,
Und still versank ich in dem webenden
Durchsicht'gen meere und verließ das leben.
Wie wunderbare blumen waren da,
Mit kelchen dunkelglühend! Pflanzendickicht,
Durch das ein gelbrot licht wie von topasen
In warmen strömen drang und glomm. Das ganze

---

[1] p. 72.
[2] *Azure Islands*, p. 74—75.

> *War angefüllt mit einem tiefen schwellen*
> *Schwermütiger musik. Und dieses wußt' ich,*
> *Obgleich ich's nicht begreife, doch ich wußt' es:*
> *Das ist der tod.*[1]

O'Shaughnessy représente la mort comme une lente conquête de l'âme sur le corps: *Mais comment pourrai-je chanter la merveilleuse âme cachée qui devenait plus forte à mesure que la forme devenait frêle?*[2] L'âme se rappelle la vision première des cieux; elle perçoit encore des échos des harmonies, des reflets des choses qu'elle contempla et qui maintenant se sont voilées de mystère.

> *How far away are thy enchanted sands,*
> *Thou half-remembered country, where sweet hands*
> *Anointed me with splendours!*
> *My heart remembered perfectly the glow*
> *Of wondrous meadows, where strange flowers did grow, ..*
> *A thousand thrilling secrets lived in me;*
> *Fair things last whispered in that land of mine,*
> *By those who had most magic to divine*
> *The glowing of its roses, and to see*
> *What burning thought they cherished inwardly;*
> *Yea, and to know the mystic rhapsody*
> *Of some who sang at a high hidden shrine,*
> *With voices ringing pure and crystalline.*[3]

Toutefois il n'y a ni obscurité ni confusion dans ce rêve; l'artiste perçoit et dessine nettement le profil des choses idéales; âme visionnaire, à l'exemple de Blake et Coleridge, il évoque, ainsi que des réalités, ces régions crépusculaires, où l'esprit voit son visage reflété dans la pâle figure des allégories.[4] L'âme est représentée, comme dans les tableaux des Préraphaélites, en impératrice d'un domaine idéal, dans son vêtement orné de pierreries, qui rayonnent sur le brocart pourpre et or.

> *There was no queen that outshone me,*
> *There was no king that withstood—*

---

[1] *Erlebnis*, v. 1—17.
[2] *May*, p. 50.
[3] *Nostalgie des Cieux*, p. 150—151.
[4] *And solitudes teeming with faces*
As fair and as wan as my own. — p. 103.

Come from his East to adore me,
Crowns were the gifts that he bore me,
Quitting his throne to enthrone me, . . ,

And I had taken for duty
To live for a song to the lands—
A song of costly attire,
Of gifts and the curious booty
That strange kings left in my hands.[1]

Comme Edward Burne-Jones et Swinburne, il exprime sa pensée par de scintillantes figures allégoriques, aux visages rêveurs; mais même ces somptueuses images révèlent par leurs regards nostalgiques l'immortelle tristesse qui les tourmente; une sinistre beauté se dégage d'elles, comme aussi un pouvoir destructeur: *Ses regards faisaient tomber les pétales des roses blanches, et pâlir les roses vermeilles; son vêtement s'attachait au gazon comme un serpent qui mord l'herbe.*[2] Ailleurs l'âme est figurée comme un temple magnifique dans la paix d'une pénombre solitaire; les lumières violentes du monde extérieur l'enlaidissent de leurs couleurs criardes.[3] Dans l'expression

---

[1] p. 95. — Cf. Swinburne, *Aholibah* (*Poems and Ballads.* First series), p. 266:

There was none like thee in the land;
The girls that were thy bondwomen
Did bind thee with a purple band
Upon thy forehead . . .

et *The Masque of Queen Bersabe*, p. 226—230:

My fame was felt in the extreme land
That hath sunshine on the one hand
And on the other star-shining . . .
This broken dry staff in my hand
Was the queen's staff of a great land
Betwixen Perse and Samarie.
The whole world and the sea that is
In fashion like a chrysopras,
The noise of all men labouring, . . .
All these were cast beneath my feet
And all found lesser than I was.

[2] *Song*, p. 40.

[3] *I can say that she was once exalted*
In the chaste glory of adoring thought,
Become a temple most serenely vaulted
With dreamy domes of heaven itself had wrought—

des extases qui hantent son âme ardente, il remonte, à l'imitation des Préraphaélites, aux artistes du moyen âge, à Dante; il se plaît à peindre des fleurs symboliques aux merveilleux calices d'or, comme la rose splendide du Paradis dantesque:

Che si digrada, dilata e redole
Odor di lode al Sol che sempre verna.

Ainsi s'épanouit sa fleur surnaturelle:

the great passionate bloom
Of eternity burns more intense.[1]

A la façon de l'auteur du *Epipsychidion*, il narre les vicissitudes des grandes âmes belles et douloureuses, se frayant leur chemin dans les épines pour atteindre l'idéal. Il y a une certaine affinité entre ces poètes et l'auteur de la *Vita Nova*; on la découvre, dans Shelley ainsi que dans O'Shaughnessy, dans ce sentiment singulier qui transforme des êtres réels en vagues apparences, rayonnantes d'une lumière mystique.

I, his soul's sister, crowned with many a gleam
From the clear heights of vision
Have changed not . . .
And unto him, left holier for each tear,
The angel now is dearer than the dear
Exalted woman wept through many a year.[2]

And the first irremediable sin
And sacrilege that let the day glare in
On all that glimmering splendour . . .
Song of a Shrine, p. 131—132.

[1] *In Love's Eternity*, p. 143.

[2] p. 137. — Cf. *An Epic of Women*, by Arthur O'Shaughnessy (1870). — *Epipsychidion* (*The Poetical Works of P. B. S.* ed. by T. Hutchinson. Oxford edition. 1908) v. 1—24:

Sweet Spirit! Sister of that orphan one,
Whose empire is the name thou weepest on,
Seraph of Heaven! too radiant to be human,
Veiling beneath that radiant form of Woman
All that is insupportable in thee
Of light, and love, and immortality.

Shelley's is that (imagination) which disembodies, filling mortal things with unearthly essences or veiling them with an unearthly raiment. A. Symons, *The Romantic Movement in English Poetry.* London, Constable. 1909, p. 275.

Son art a besoin de figures pour exprimer les idées, pour représenter les aspirations de l'âme. *Nous ne sommes que des fleurs s'élevant à tâtons dans l'obscurité pour mourir dans la lumière,* dit-il allégoriquement dans l'ode *To a New Age.*[1] De cette façon chaque joyau étincelant, tout rayon chatoyant, toute fleur qui reluit dans la pénombre azurée, paraît enclore une idée, et la fastueuse splendeur de ses images se présente à nous entourée de mystère.

My soul dwells there ecstatic,
Knowing each palm-tree and each flower,
Gorgeous and enigmatic.
And mingling in the mystery
Of interchanging hues
My soul my solitude enriches.[2]

Chaque pensée se transforme en une allégorie, et l'étrange éclat doré qui entoure le visage, révélant la tristesse — plus profonde que toute tristesse humaine — de ses créatures de rêve, est la lueur mystique de la pensée qu'elles renferment

Her head was haloed with strange, sweet gold;
Sadder than life is, and high as life's dream
Her lifted face, lit manifold
With the inner eyes' transcendent gleam,
Was like the fair lit face of the day.

Et ces figures s'évanouissent dans la grise lueur d'un songe, comme des anges dans le mystère.

Les songes même renferment une tristesse profonde:

And one shall awake from the dreams to weep;[3]

et la nature brille pour lui d'une grâce mortelle. Mais dans son monde idéal tout repose, tout dort sous le charme d'une lueur crépusculaire, au murmure cadencé d'une musique lente; à peine la brise parfumée ride-t-elle de son haleine la tranquillité de l'air; une lumière comme de lune filtrée au travers de pierres précieuses, et une fraîcheur embaumée distinguent ses paysages. La rosée d'émeraude scintille sur l'herbe, tandis que les roses chatoient comme de joyaux dans l'ombre transparente.

---

[1] p. 185.
[2] *A Farewell*, p. 192—193.
[3] *Prophetic birds*, p. 35.

When the poet lay for hours
In a dream among the flowers,
. . . or stood beholding
The summer time enfolding
Its casket of rich jewelries,
Saw the precious looking roses,
Its glowing hand uncloses,
The pearls of dew and emerald
Spread over grass and sward.

Dans certains poètes symbolistes nous trouvons des songes qui ont cet éclat féerique; ainsi dans Lerberghe:

Toute l'aube confuse est pleine de rosiers.
Un monde merveilleux et bleuissant émane
D'un brouillard de lumière et d'ombre diaphane;
D'étranges floraisons pâles, des chants d'oiseaux,
Des nappes de parfums, des transparences d'eaux,
Des gerbes de rayons et des grappes touffues
De chrysoprases et d'améthystes fondues.[1]

Et dans *Les Heures claires* d'Emile Verhaeren:

. . . Des pétales pavoisent,
— Perles, émeraudes, turquoises —
L'uniforme sommeil des gazons verts;
De merveilleux sous-bois se jaspent de lueurs;
L'air est si beau qu'il paraît chatoyant;
Sous les midis profonds et radiants,
On dirait qu'il remue en roses de lumières;
Certes, la robe en diamants du bel été
Ne vêt aucun jardin d'aussi pure clarté.[2]

Dans le poème *Music and Moonlight*, qui ouvre le volume, le tableau n'est pas moins brillamment coloré: *Ils allaient sur un fleuve d'or, vers les étoiles pareilles à des topazes, et parfois de vastes étendues de nénuphars et de lotus radieux reluisaient sur les vagues. Et ils passaient près de hauts jardins, où l'âme des fleurs parlait, magique . . .; ils marchaient à travers le jardin surnaturel chatoyant de lumières: des fleurs étranges s'épanouissaient entourées d'une auréole bleue, qui s'estompait dans l'ombre, et*

[1] *Entrevisions*, p. 55.
[2] Bruxelles, Deman. 1896, p. 41—42.

versaient leur secret parfumé; les arbres soupiraient, les fontaines s'élevaient comme des spectres lumineux.

Et plus loin, dans le même poème: *Oh, être loin, libre comme mes pensées, dans cette verte étoile, si pure, si haute! Etre libre sous la lumière d'argent, près des fleurs enchantées ... Là je trouverai les âmes vermeilles des roses mortes.*

Il appartient à ces poètes mécontents de la réalité et cherchant un domaine idéal plus resplendissant que le paysage naturel. C'est des somptueux tableaux de Percy Bysshe Shelley que dérivent en partie les fantastiques peintures d'O'Shaughnessy; comme celui de Shelley, son esprit plane dans le calme doré d'une atmosphère mystique, dans

some long mystic golden calm.[1]

[1] p. 193; et p. 13—14:

... the lovely spirit even of him
Whom all her soul loved — Chopin, magical,
Seraphic, enigmatic, deathless, — yea,
And took her on strange voyaging far away
In a sweet silver bark o'er mystical
Melodious wave beneath the moon's strange ray.

Cf. *Prom. Unb.* Act. II, Sc. V, v. 72:

My soul is an enchanted boat,
Which, like a sleeping swan, doth float
Upon the silver waves of thy sweet singing;
And thine doth like an angel sit
Beside a helm conducting it.

Music and Moonlight, p. 15:

... now, the dusky splendours of a fane,
... The wonders of a dim roof overwrit
With mystic star-signs, like a mighty scroll,
Are darkened by vague incense clouds that roll
Tremendous, rising from strange censers lit
With fragant flames before grand gods, who sit
Moveless, gigantic, in the eternal peace.

Cf. *The Revolt of Islam*, I, XLVIII:

... a Fane
Stood in the midst, girt by green isles ...
It was a Temple, such as mortal hand
Has never built, nor ecstasy, nor dream
Reared in the cities of enchanted land.
... through a portal wide
We passed—whose roof of moonstone carved did keep
A glimmering o'er the forms on every side,
Sculptures like life and thought; immovable, deep-eyed.

Comme le poétique univers du *Prometheus Unbound* son rêve est hanté de voix mystérieuses; son paysage, à l'instar de ceux de l'*Adonais*, étincelle comme un écrin de joyaux; et, comme le poète du *Triumph of Life*, il se plaît à évoquer ses allégories dans une chatoyante lumière on dans le miroitement féerique d'un soleil couchant. Ainsi dans *Song of a Shrine: Un visage immuable charmait et glorifiait ce site; et les nimbes du rêve, merveilleux comme les radieux anneaux d'une planète, le séparaient de la terre.* Comme Shelley il aime un faste oriental dans ses constructions fantastiques, et dans ses rêves d'ambre et de saphir il s'enivre d'essences et de parfums mourants.

> *Verdant isle and amber river*
> *Lisp and murmur back again,*
> *And ripe under-worlds deliver*
> *Rapturous souls of perfume.*[1]

Dans les vallées enchantées de Shelley, des buissons de roses et de jasmins s'élève un parfum qui enivre et dissout l'âme, et les fruits d'or lucide brillent dans leur ciel vert, près des fleurs aux tiges d'ambre, aux calices violets et transparents, couverts de rosée.

Les palais enchantés, où il évoque ces apparitions, les

---

[1] *Song of Palms*, p. 63.

> *. . . One darkest glen*
> *Sends from its woods of musk-rose, twined with jasmine,*
> *A soul-dissolving odour.* — *Alastor*, 451.

O'Shaughnessy, p. 35:

> *. . . till death came*
> *In most refined way supernatural*
> *Of overwhelming perfume's rich excess;*

et dans *Music and Moonlight*, p. 34:

> *The changeless paradise of bird and flower,*
> *And perfumed mystery and echoes wild,*
> *Haunted by some Æolian soul whose sighs*
> *Ravish the golden days with the surprise*
> *Of fabulous wandering music.*

Cf. *Prom. Unb.*, A. II, sc. V, 104:

> *A paradise of vaulted bowers*
> *Lit by downward gazing flowers, . . .*
> *Peopled by shapes too bright to see, . . .*
> *Which walk upon the sea, and chant melodiously.*

grottes magiques enrichies de pierreries, rappellent les superbes tableaux de Keats.

The thin pilasters and the roof-work cold,
Like frozen pointed fringe-work wrought about
Each dreamy corridor, and—where wan rays
Of moonlight fingered their enigma, set
In many gleaming amethyst and jet,
Topaz and jasper, and carbuncle stone. (p. 36.)

Et dans *Endymion* (II, 224):

A dusky empire and its diadems;
One faint eternal eventide of gems . . .
Whether to silver grots, or giant range
Of sapphire columns, or fantastic bridge
Athwart a flood of crystal.

Dans ce songe éclatant il vit isolé, écoutant la musique que la vie lui compose. *Je vis solitaire dans un haut palais, parmi des lueurs et des pénombres changeantes; seul avec mon rêve, et seul avec mon cœur et la musique que ma vie a composée.* Son domaine poétique ressemble aux mystiques paysages évoqués par Edgar Poe: parcs séculaires où les roses pâles ont des lueurs de nacre, et les violettes brillent d'un azur clair aux rayons de la lune.[1] C'est un paysage où tout semble

---

[1] *. . . from out*
A full-orbed moon . . .
There fell a silvery-silken veil of light,
Upon the upturn'd faces of a thousand
Roses that grew in an enchanted garden.

To Helen. (*The Complete Poetical Works of E. A. Poe.* ed. by R. Brimley Johnson. Oxford edition. 1909.)

O'Shaughnessy, p. 23:

Lost in a moonlit miracle of bliss . . .
Through the unearthly garden of the Aloe,
With many-coloured magic glimmering;
Fair monstrous flowers, of midnight's fostering
Opened in some blue evanescent halo, . . .

et p. 18—19, 24:

Beyond the desert and the Atlas Mountains
There is a garden full of flowers and fountains,
An unknown labyrinth, for ever lifted
Out of the world . . .

aspirer à un plus haut type de beauté, un tableau qui paraît plutôt une vision que la réalité; la nature semble se transfigurer sous l'enchantement du clair de lune: *La clarté de la lune inonde l'air embaumé, sur la colline qui murmure; je vois la pourpre des roses dans les bosquets de lauriers, et mon imagination transfigure mon passé, comme la lumière de la lune glorifie toute chose.* (p. 92.) Cette spiritualisation du paysage vient de ce que le poète considère la signification des choses plutôt que leur beauté extérieure. Avec ses paysages de rêve, avec ses radieuses allégories, la poésie d'O'Shaughnessy représente dans la littérature anglaise cet état psychologique analysé en France par le Symbolistes; tandis que sa recherche angoissante de l'idéal rappelle Swinburne et les Préraphaélites, ce sentiment de la présence de puissances invisibles le rattache à la lyrique de Shelley et de Poe, cette lyrique enchantée et énigmatique comme les chants des esprits, dans laquelle le monde réel semble se fondre dans un autre univers, tout fait de mystère et de chatoyantes clartés.

Turin. Federico Olivero.

And there, high glowing,
The Phœnix watches for the Aloe's blowing,
Singing strange songs until the Aloe hears . . .
Then a new spell, and all is vanishing,
And all that garden's magic seems afar
In ancient buried ages; only a while,
Faint over waves, or dwindling through wide mile
Of voyage ethereal, or from some calm star
Cast with sweet echo, comes in mystic wise
The Aloe's singing ere the Phœnix dies.

Cf. Poe, *Al Aaraaf*, p. 218—25:

Young flowers were whispering in melody
To happy flowers that night—and tree to tree;
Fountains were gushing music as they fell
In many a star-lit grove, or moon-lit dell;
Yet silence came upon material things—
Fair flowers, bright waterfalls and angel wings—
And sound alone that from the spirit sprang
Bore burthen to the charm the maiden sang.

BESRECHUNGEN.

Deutsches leben der vergangenheit in bildern. 2 bände. Jena, E. Diederichs. à m. 23,50.

Meister der graphik. Herausgegeben von dr. H. Voss. Leipzig, Klinkhardt & Biermann.

Bd. 1. *Jacques Callot,* von H. NASSE. 99 abbildungen auf 46 tafeln. 1909. Geh. m. 10,—, gebd. m. 12,—.

Bd. 2. *Die anfänge des deutschen kupferstiches und der meister E. S.* Herausgegeben von M. GEISBERG. 121 abbildungen auf 71 tafeln. 1910. Geh. m. 16,—, gebd. m. 18,—.

Bd. 3. *Albrecht Altdorfer und Wolf Huber.* Herausgegeben von H. Voss. 160 abbildungen auf 63 tafeln. 1910. Geh. m. 12,—, gebd. m. 14,—.

Bd. 4. *Francisco Goya.* Herausgegeben von V. VON LOGA. 72 tafeln. 1910. Geh. m. 16,—, gebd. m. 18,—.

Es hat sich mit der zeit der löbliche gebrauch eingebürgert, dem schulzimmer durch wandschmuck etwas von seiner notoriellen nüchternheit zu nehmen. „Bilder für den zerstreuenden unterricht", wurden wir während des seminarjahres belehrt. Die boshafte bezeichnung machte mir viel spaß, ihre richtigkeit schien mir jedoch nicht über allen zweifel erhaben. Gleich meinen kameraden habe ich während der langen gymnasialjahre recht anständiges an zerstreutheit geleistet, trotz des bilderlosesten betriebes. Ich sehe auch den schaden nicht ein, wenn ein gutes bild meine aufmerksamkeit dem dozirenden entzogen hätte und nun unauslöschlich in meiner erinnerung haftete statt der kahlen, graugrün gestrichenen wände, deren einzige dekoration in den kreidigen spuren bestand, die nasse schwämme darauf hinterlassen hatten. Die heutige schülergeneration hat es besser; ihr wird an manchen orten eher zu viel als zu wenig geboten. Allerdings besteht der wandschmuck oft genug aus „kunstwerken" von sehr ungleicher, ja zweifelhafter güte. Und doch hat auch hier wieder der alte spruch seine gültigkeit: Für die jugend ist das beste gerade gut genug. Man mag einwenden, die schüler seien nicht imstande, das bildwerk richtig zu würdigen. Zugegeben. Trotzdem ist es besser, sie sehen täglich schlecht oder gar nicht begriffene gute bilder, deren verständnis ihnen vielleicht später aufgeht, als daß ihr geschmack von vorn herein verdorben wird durch den steten anblick von bildgreueln. Als parallele läßt sich die deutsche lektüre anführen, die auch keine räubergeschichten, sondern die besten werke unserer besten schriftsteller vorsetzt, und das gewiß nicht in der naiven ansicht, daß diese meisterwerke auf erschöpfendes verständnis stießen.

Eigentlich sollte man nur wirkliche kunstwerke, originale, in den schulräumen aufhängen. Das wird zwar ewig ein frommer wunsch bleiben; abgesehen von allem anderen, was dagegen vorzubringen wäre, wird kaum eine anstalt je über die nötigen mittel verfügen, sich diesen luxus zu leisten. Doch ist es durchaus nicht nötig, ganz auf

originale werke zu verzichten. Ölbilder und plastiken kommen wohl nur in seltenen fällen in frage; anders steht es mit radirungen, stichen, holzschnitten und steindrucken. Die preise sind zwar auch hier nicht allzu bescheiden, doch wird mit einiger umsicht manches gute blatt zu erstehen sein, ohne den schulsäckel zu sehr in anspruch zu nehmen, es sei denn, daß man sich auf eine modegröße kaprizirt.

In der hauptsache wird die schule stets auf reproduktionen angewiesen sein; da leiden wir nicht an mangel, eher an einem *embarras de richesse*. Vorzügliche photographien, photogravuren und kohlendrucke liefern die kunstverlage Braun, Clément & Co., Hanfstaengl, Bruckmann, die neue photographische gesellschaft, — farbdrucke (die vorzuziehen sind) die *Medici Society*, Hanfstaengl mit den prächtigen faksimile-aquarellen, sowie die berliner vereinigung der kunstfreunde. Nicht jedes blatt wird für schulzwecke taugen, doch ist man vielfach in der auswahl noch zu engherzig. Der grund ist der, daß die bilder gewöhnlich nicht genug des belehrenden bieten. Da sollte man scheiden. Der wandschmuck muß in erster linie auch schmuck sein, das didaktische kommt hier erst an zweiter stelle. Anders verhält es sich mit bildern, die gelegentlich als hilfe zur veranschaulichung (etwa des geschichtlichen vortrags) mit in die klasse gebracht werden und nur kurze zeit dort verbleiben. Diesem zweck dienen meist „anschauungsbilder", die unter beirat des schulmeisters entstanden sind, und an denen man nur die kunst bewundern muß, mit der so viel als möglich und noch mehr als möglich auf den engsten raum zusammengepfercht ist. Da gibt es z. b. eine phantastische schlacht bei Marathon, einen blutrünstigen gotenkampf am Vesuv usw. Auch kulturgeschichtliches ist auf gleiche art mißhandelt Ein beispiel genügt: In einem wimmelnden klosterhof spielt sich nebeneinander ab, was sich nur irgendwie und irgendwann in einem kloster zutragen konnte. Zwei mönche pflanzen ein bäumchen, im kreuzgang entstehen fresken unter dem pinsel des kunstfertigen bruders; ein gottesmann kniet mit einer urkunde in der hand vor dem prior, der die rechte segnend hebt und in der linken den staatskrummstab spaziren trägt; im hintergrund schleppt man einen kranken ins haus, indes aus der kapelle ein mönchspriester mit dem ziborium kommt, um einem sterbenden die letzte wegzehrung zu bringen usf. Das alles gezeichnet und kolorirt in der schönsten bilderbogenmanier. Und doch ließe sich leicht besseres an stelle dieser wenig geschmackvollen hilfsmittel setzen. Den rechten weg hat da in seinen deutschen schulausgaben der verlag Velhagen & Klasing beschritten: der ausgabe von Lessings *Minna von Barnhelm* sind reproduktionen der stiche Chodowieckis beigegeben, der von Goethes *Hermann und Dorothea* die bilder Rambergs. Alles illustrirende material aus zweiter hand sollte verschwinden und ersetzt werden durch nachbildungen von werken wirklicher künstler oder noch besser durch reproduktionen nach werken aus den betr. zeiten selbst. Der altsprachliche unterricht mag da als muster und vorbild dienen. Es wird keinem lehrer beifallen, als Sophokles eine figur zu präsentiren, gestaltet von der phantasie eines modernen auchmalers: eine reproduktion der antiken Sophoklesstatue ist das einzig mögliche. Die klassische skulptur, wand- und vasenmalerei, die gemmen

liefern das authentische anschauungsmaterial für den altsprachlichen unterricht. Für den geschichtlichen und neusprachlichen unterricht (der unterricht im deutschen gehört dazu) müssen dieselben normen gelten, vor allem, wenn es sich um kulturgeschichtliches handelt. Eine ergiebige, noch wenig benutzte fundgrube bildet die fast zu jeder zeit reich entwickelte graphik. Billige reproduktionen sind heutzutage in großer zahl erhältlich. Etwas mühe wird dem lehrer erwachsen die blätter herauszusuchen, die er braucht; doch ist es eine dankbare arbeit, und stets wird er bei solcher durchsicht den alten satz bestätigt finden: *Docendo discimus.* Die ausstellungsschränke auf den schulkorridoren, die ausstellungskästen, die vielfach in den klassenzimmern hängen, nehmen für einige zeit die bilder auf; die schüler betrachten sie mit muße. Eine fülle von anregung kann für sie daraus entspringen; jedenfalls aber sehen sie ursprüngliches und lernen sich an die formen früherer kunst gewöhnen, die das moderne auge und zumal das der jugend oft seltsam anmutet. Eins ist natürlich vorausgesetzt: daß das nötige anschauungsmaterial im besitz der schule ist. Und daran hapert es noch oft. Es sei nun auf zwei publikationen hingewiesen, die vorzügliche dienste leisten können, vor allem kulturgeschichtliches dem schüler bildlich nahe zu bringen, und die deshalb in jeder lehrerbibliothek an ihrem platze wären. Ich meine das *Deutsche leben der vergangenheit in bildern* (Jena, E. Diederichs) und die sammlung der *Meister der graphik* (Leipzig, Klinkhardt & Biermann).

Das *Deutsche leben der vergangenheit in bildern* umfaßt zwei stattliche bände, die eine menge von instruktivem bildermaterial bieten nach holzschnitten, stichen und radirungen aus za. fünf jahrhunderten. Band I reicht bis zum ende des sechzehnten, band II umfaßt das siebzehnte und achtzehnte jahrhundert. Ein kurzes, gut geschriebenes *vorwort* von dr. A. Kienzle gibt geschickte fingerzeige, wie der bilderatlas zu lesen und zu benutzen ist, worauf ein flüchtiges und ein eingehendes studium sein augenmerk zu richten hat; daran schließt sich eine knappe, präzise charakteristik der technik von holzschnitt, kupferstich und radirung und ihrer resp. vorzüge. Alle stände des volkes werden im bilde vorgeführt: der bauer, der bürger, der landfahrende wie der vornehme; wir sehen sie bei der arbeit wie beim vergnügen. In buntem wechsel bringt der atlas authentische bilder von burg und stadt, von bürgerlichem heim und höfischem fest, von rechtspflege, krieg und turnier, kirchlichem leben und „teuflischem“ karten-, würfel- und komödienspiel. Die auswahl ist mit größter sachkenntnis, mit umsicht und geschick getroffen, die reproduktionen sind aufs beste gelungen, und der unterschied der techniken ist gut zum ausdruck gekommen. — Zur belebung des geschichtlichen und sprachlichen unterrichts kann dieser *orbis pictus* alter deutscher kunst und lebensführung mit dem größten vorteil benutzt werden, und es ist dem verdienstvollen werk nur zu wünschen, daß es in möglichst vielen schulen dazu verwandt werde.

Vom selben pädagogischen gesichtspunkte ist ein anderes unternehmen aufs wärmste zu empfehlen, die bei Klinkhardt & Biermann erscheinende sammlung *Meister der graphik*, herausgegeben von

dr. H. Voss. Auch diese monographien sind bei kulturgeschichtlichen exkursen und betrachtungen höchst vorteilhaft zu verwerten, um so mehr, als die in lichtdruck ausgeführten reproduktionen ganz vorzüglich sind. Die bildertafeln bilden den wesentlichen teil der bände; ihnen vorausgeschickt ist eine „knappe, von überflüssigem gelehrten ballast freie ergänzung und erläuterung der tafeln", wie es bescheiden in dem vorwort zum Altdorferbande heißt. Die worte sind *cum grano salis* zu nehmen. Die einführungen *sind* wissenschaftlich, trotzdem sie sich flüssig und angenehm lesen. So gibt gleich die tüchtige arbeit über *Callot* eine kunstgerechte analyse vom werdegang des künstlers, seiner kunst und technik, sowie einen schönen überblick über die lage der stech- und radirkunst in der zweiten hälfte des sechzehnten jahrhunderts. Durch E. T. A. Hoffmann ist der name Callot auch älteren schülern schon bekannt, vielleicht auch die phantastischen gestalten, die meist in den Hoffmannausgaben mit abgedruckt werden. Größeres interesse werden sie sicher den gestalten der lebendigen wirklichkeit entgegenbringen, die Callots griffel festhielt, seinen belagerungen, städtebildern (wie von Nancy und Paris) und vor allem den wirkungsvollen blättern aus den „kleinen und großen schrecken des krieges".

Weniger für unterrichtszwecke wird der zweite band der sammlung: *Die anfänge des deutschen kupferstiches und der meister E. S.* nutzbar zu machen sein. Um so mehr kann der lehrer daraus lernen. Die anfänge des deutschen kupferstiches sind noch strittiger grund; demgemäß geht der bearbeiter in diesem band von der norm ab, nur die resultate der forschung zu geben: er muß sich mit den einschlägigen wichtigsten streitfragen auseinandersetzen. Die für den nichtfachmann interessanteste ist wohl die nach der herkunft des kupferstiches. Geisberg nimmt, auf einer abhandlung Kristellers fußend, mit einleuchtenden gründen die erfindung des kupferstiches für die goldschmiede in anspruch; doch weist er nach, daß nicht (wie Vasari berichtet), der abdruck einer eingeschwärzten Nielloplatte, der erste „kupferstich" gewesen sein kann. Der verfasser gibt dann kurze gediegene analysen von einem dutzend „meister" und legt ihre herkunft fest, mit besonderem eingehen auf den meister E. S., dem der größere teil des buches gewidmet ist.

Der dritte band bringt fast das gesamte graphische werk *Altdorfers*, das von *Wolf Huber* vollständig und zwar meist im urformat. Altdorfer und Huber sind geborene landschafter und stehen unserem modernen empfinden näher als mancher andere. Der begleitende text ist übersichtlich, klar und gewandt geschrieben. Unseren zwecken kommt die einführung dadurch entgegen, daß sie auf das hinweist, was sachlich im unterricht zu verwerten ist: die landsknechte, ritter, fahnenträger, die Maxbilder der ehrenpforte; auch die religiösen stiche sind zu nutzen als — trachtenbilder; denn Altdorfer ist „ein trefflicher interpret der mode" gewesen, und die mächtigen federhüte der damen dürften den modernen beschauer merkwürdig vertraut anmuten.

Der vierte band ist *Goya* gewidmet; der text stammt aus der feder von Valerian von Loga, der schon früher durch die treffliche publikation *Francisco de Goya*, Berlin, G. Grote, sich um die Goya-

forschung wohl verdient gemacht und mit dem romantischen aufputz seiner biographie aufgeräumt hat. Die vorliegende studie über Goyas graphik ist inhaltlich wie stilistisch ein prachtvolles buch; die lichtdruckblätter vollends sind von der höchsten technischen vollendung. Goya ist zu aktuell, um einer besonderen empfehlung zu benötigen. Es bedarf nur des hinweises auf die wundervollen stierkampfbilder, um die anschaffung des bandes für schulbibliotheken zu begründen, sowie des hinweises auf die wuchtigen szenen der *Desastres de la guerra*, in denen die themen Callots wieder aufgenommen werden; nur daß an stelle der objektiv berichteten episode ein leidenschaftliches, katastrophales drama tritt.

Die preise sowohl für das *Deutsche leben der vergangenheit in bildern* wie für die *Meister der graphik* sind in anbetracht des gebotenen so niedrig bemessen, daß den verlagen aufrichtig reicher erfolg zu wünschen ist. Zu begrüßen wäre es, wenn die schulen mit dazu beitrügen, in wohl verstandenem eigenen interesse, in der erkenntnis durch diese bücher ein unschätzbares hilfsmittel an der hand zu haben. Nicht zum mindesten seien nochmals die lehrer der neueren sprachen (inkl. des deutschen) darauf hingewiesen und daran erinnert, daß man auch edleres anschauungsmaterial im unterricht verwerten kann als die altehrwürdigen, braven, schier unerschöpflichen Hölzelbilder.

Frankfurt a. M. Lorenz Petry.

Methodischer lehrgang der englischen sprache für höhere mädchenschulen, lyzeen und studienanstalten. Nach den neuen lehrplänen bearbeitet von direktor prof. dr. G. Dubislav, oberlehrer prof. Paul Boek und direktor dr. Hugo Gruber. I. teil: *Elementarbuch.* 5. aufl. (IV. klasse.) 151 s. II. teil: *Übungsbuch 1.* 4. aufl. (III. u. II. klasse.) 155 s. III. teil: *Übungsbuch 2.* (I. klasse.) 177 s. IV. teil: *Schulgrammatik* (für alle klassen, in denen die syntax behandelt wird). 152 s. Berlin, Weidmann. 1909. Gebd. m. 1,80; m. 2,—; m. 2,—; m. 1,60.

Da das ursprüngliche werk von Dubislav und Boek, erschienen 1890 und 91, mir nicht zur hand ist, so kann ich die abweichungen des neuen lehrgangs von jenem nicht im einzelnen feststellen. Es scheint jetzt ein ganz neues werk vorzuliegen; nur die schulgrammatik weicht nach dem vorwort wenig von der 17. aufl. des früheren ab. Das elementarbuch ist zur entlastung der IV. klasse gekürzt, und ein teil des grammatischen pensums ist dem übungsbuch, also der III. klasse, zugewiesen worden. Ferner ist das übungsbuch 1 von der schulgrammatik getrennt und dieser für klasse I ein weiteres übungsbuch beigegeben worden. Die teile für die lyzeen und studienanstalten waren 1909 noch nicht erschienen und liegen mir nicht vor. Das elementarbuch enthält einen aussprachekursus und die formenlehre. Es wird überall von englischen sätzen — zuerst einzelsätzen, die aber inhaltlich in zusammenhang stehen — ausgegangen. Mit der aussprachebezeichnung bin ich nicht überall einverstanden: man sehe die umschrift der vokale in *cat* und *there,* das *o* in *boy* und *know,* welches doch einmal ein mittleres, dann ein offenes sein soll; *or* und *aw* (*form,*

all) lauten gleich; doch wird im zusammenhang s. 151 dem *o*-laut ein ə angehängt. Übrigens werden, was beifall verdient, in jeder *Lesson* nur wenige neue laute geübt. Deutsche sätze — eine art rückübersetzungen — treten von *L.* 3 an auf. Zur formenlehre bietet das leben (besonders der mädchen) in haus und schule den inhalt der lesestücke, dazwischen auch geschichtliche und andere erzählungen, reise nach England, London usw., durchweg recht ansprechend. Ein *anhang* bringt weitere prosastücke, gedichte und zwei lieder mit noten. Dann folgt die bis dahin erlernte grammatik im zusammenhang und wörterverzeichnisse (nach lektionen und alphabetisch). Endlich phonetische umschrift einiger texte. Der satzton ist durch unterstreichen angegeben, zuweilen etwas überraschend, z. b. *there is a black-board* usw. (*there* und *black*); *in her nest* (*in*); *till the little wings* usw. (*little*); *our books* usw. *are in our satchels* (*in*). Und ist *holidays* (146) = *hólidiz*? — Zur „immanenten" wiederholung durch reproduktion und umwandlung ist bei jedem abschnitt gelegenheit gegeben, besonders in teil I und II. Das prinzip der Gouinschen reihen ist z. b. I, 57 B erkennbar. Die übungsbücher enthalten englische und deutsche stücke von wertvollem und bildendem inhalt. Teil III enthält nur deutsche zusammenhängende übungsstücke, zu denen die nicht aus dem unterricht bereits bekannten wörter in fußnoten angegeben sind. Unter den gedichten ein seitenstück zu dem Pfeffelschen *Eh Ferdinand mit frommer wut* (von Lowell) II, 96; nur daß hier nicht der großmütige vater, sondern der mörder des sohnes Ibrahim heißt. In *We are Seven* die übliche unnötige kürzung der ersten zeile; der leere raum gehört aber doch ans ende, nicht an den anfang! Zwischen *Wadsworth* und *Longfellow* (II, 102), *Allan* und *Poe* III, 128 gehört kein bindestrich. II, 14 ist in der umschrift für *Worcester* ein zeichen ausgefallen. Unenglische schreibung: *Viktoria* II, 90; *Stokton* II, 45.

Von den angaben über aussprache dürften manche zu revidiren und z. b. mit denen Schröers (im Grieb) zu vergleichen sein. I, 112. 120 *fashionable*, vgl. II, 115; I, 110 *opinion*; 114 *iron*, vgl. 122; 120 *obliging*; 122 *mountainous*; 125 *Ceylon*; 124 *curdle* (silbenbildendes *l* nicht anerkannt, wohl aber in *whistle*; auch nicht bei *n* in *button* III, 176; II, 117 *freezes* (die endung); 118 *possess*; 126 *Galilei*: die engländer schreiben meist *Galileo*, z. b. Pattison in *Milton*. 127 *victorious* ohne hörbares *r*? ebenso (anderswo) *presbyterian*; 130 (und II, 25) *Horatio*; 140 *purpose*; 142 *disease*; 144 *crusade* (das *s* ist stimmlos!); III, 139 *busy*; 143 *hotel* (kürze des *o* ist gewöhnlicher); 153 *barefooted* (erste silbe); 158 *obedient* (desgl.); 172 *piteous* (die erste aussprache bei Schröer ist vorzuziehen); 173 *threshold* (desgl.); 176 *Gilead* (das *d*); 177 *benumbed* (*b* ist stumm). Druckfehler: *quai* I, 118 (*quay*); II, 126 aussprache von *university*.

Zu bedauern ist, daß die verf. bei gelegenheit dieses neuen werkes ihr phonetisches system nicht mit dem der *Assoc. phonétique* vertauscht haben.

Von dem IV. teil (der *schulgrammatik*) ist nur zu sagen, daß er in jeder hinsicht lob verdient. Die schreibung *genetiv* (81) ist ja ansichtssache; doch sei das urteil eines bedeutenden latinisten angeführt: „Die alte form *genitivus* ist richtiger, als die jetzige modeform *genetivus*

(s. C. Wagner, *Orthographie*). — Der name *genitivus*, modern oft *genetivus* geschrieben (durch falsche anlehnung an *genetrix*, *γενετικός* usw.)" ... Deecke, *Erläuterungen zur lateinischen schulgrammatik*, § 19 und § 249. (Berlin, Calvary, 1893.) Zu irgendwelchen sachlichen ausstellungen hat ref. keinen anlaß gefunden. Das gesamtwerk entspricht, wie das vorwort mit recht sagt, durchaus den ausführungsbestimmungen von 1908.

Dubislav, Boek und Gruber, *Methodischer lehrgang der englischen sprache für mädchenmittelschulen.* I. teil: *Elementarbuch.* 142 s. II. teil: *Übungsbuch.* 164 s. III. teil: *Schulgrammatik.* 152 s. (Alles nach den bestimmungen vom 3. februar 1910.) Berlin, Weidmann. 1911. Gebd. m. 1,80; m. 2,—; m. 1,60.

Dieses werk ist ein unveränderter abdruck des *Lehrganges für höhere mädchenschulen*; es fehlt nur das zweite übungsbuch. Es bedarf daher nur der bemerkung, daß mittelschulen das werk gewiß mit nutzen gebrauchen werden.

1. Prof. A. Ohlert und Luise John, *Elementarbuch der englischen sprache für höhere mädchenschulen.* (IV. klasse.) 2. aufl. Gebd. m. 1,25.
2. —, *Schulgrammatik der englischen sprache für die oberstufe höherer mädchenschulen* (nach den ausführungsbestimmungen von 1908). 2. neubearbeitete aufl. Gebd. m. 1,40.
3. —, *Englisches lesebuch für die oberen klassen der höheren mädchenschulen* (nach denselben bestimmungen). 2. aufl. 1909—10. Gebd. m. 2,40. Hannover, Carl Meyer.

Nr. 1 besteht aus lesebuch (nebst wörterbuch) und grammatik, welche getrennt gegeben werden. Das lesebuch (38 s.) besteht aus leichten, für die anfangsstufe geeigneten stücken (40 nummern), zum teil gedichten. Die grammatik (20 s.) enthält A. lautlehre, C. (soll heißen B.) formenlehre. Die lautlehre führt die einzelnen vokale und konsonanten (in lautlicher, nicht etwa alphabetischer anordnung) mit musterwörtern und deren übersetzung, sowie mit phonetischer bezeichnung (zum teil, aber nicht durchweg nach Viëtor) auf; am schluß eine übersicht der laut- und entsprechenden schriftzeichen. Die formenlehre ist nach redeteilen (einschließlich der indeklinablen) geordnet. Das buch ist also nicht, wie jetzt meist üblich, methodisch geordnet, doch verweist prof. Ohlert auf seine *Methodische anleitung*, welche mir jedoch nicht vorliegt.

Die *Schulgrammatik* (nr. 2) nimmt in laut- und formenlehre denselben gang wie nr. 1, doch etwas ausführlicher (z. b. sprachtakte, bindung, schwinden unbetonter silben, einteilung der starken verben nach gruppen, pluralbildung, besonderheiten der steigerung). Die syntax beschränkt sich auf das nötige, scheint mir aber dieses zu enthalten. Ein anhang I bringt lexikalische und idiomatische besonderheiten der englischen sprache, anhang II 12 seiten deutsche übungssätze über gerundium, partizipialkonstruktionen, hilfszeitwörter (der modus), passiv und englische konstruktionen für deutsche adverbien. Ein geübter lehrer wird mit dem buch befriedigenden erfolg erreichen können.

Das *Lesebuch* endlich (nr. 3) will mit leben und kultur der eng-

länder bekannt machen und den übergang zur schriftstellerlektüre bilden. Unter den prosastücken finden sich tagebuchblätter der königin Viktoria (für mädchen gewiß recht geeignet), unter den gedichten eines von H. G. Bell über Maria Stuart (überblick über ihr ganzes leben), welches mir noch in keiner sammlung vergekommen ist. Auch die prosastücke von R. Broughton, Lady Baker, Kipling, Mark Twain und Bret Harte findet man wohl selten in lesebüchern. Einige lieder mit noten bilden den schluß. Die ganze auswahl ist recht zusagend. Zu 2, 78: Münzen zu 4*d.* und 2*d.* werden m. w. nicht mehr geprägt. Warum *bronce* mit *c*? Die franzosen selbst schreiben es ja mit *z.* (So auch Sarrazin, *Einheitsschreibung.*)

Kassel. M. Krummacher.

Französische texthefte zu Hirts anschauungsbildern nach logisch-grammatischen gesichtspunkten bearbeitet von prof. H. Fischer und den wissenschaftlichen lehrern G. Dost und dr. H. Wienhold (alle drei am könig Georg-gymnasium zu Dresden-Johannstadt). Jedes heft mit einer farbigen wiedergabe des gleichnamigen anschauungsbildes (künstlersteinzeichnungen von Walter Georgi). Umfang je 48 s. Preis je heft m. —,80 bezw. 1,—. Ohne jahr.

Die im verlage von F. Hirt in Breslau erschienenen *Anschauungsbilder* bedürfen als solche keiner anzeige oder empfehlung mehr. Sie haben sich längst als gediegene unterrichtsmittel im deutschen unterricht bewährt und werden sicher auch weiterhin den hervorragenden platz behaupten, den sie sich durch ihre vorzügliche künstlerische ausführung erworben haben. Gerade letzterem umstande ist es zuzuschreiben, daß sie auch im neusprachlichen unterricht bereits seit jahren verwendung gefunden und die früher in diesem unterricht viel benutzten anschauungsbilder von Trübner, Wilke, Lehmann, Hölzel u. a. teilweise verdrängt haben. Auf die frage, welche der vorhandenen anschauungsbilder die besten sind, ob man nicht etwa nur solche verwenden soll, die ausschließlich das fremde volkstum zum gegenstande haben, wollen wir hier nicht eingehen. Es kommt uns zunächst nur darauf an, festzustellen, daß die künstlerisch wertvollen Hirtschen anschauungsbilder mit gutem grunde eine bevorzugte stellung einnehmen und der gedanke, sie für die zwecke des neusprachlichen unterrichts heranzuziehen, durchaus zustimmung verdient, wenn man überhaupt auf dem standpunkt steht, daß gute bilder in diesem unterricht mit nutzen verwendet werden können. Bei der großen rolle, die heute die anschauung im weitesten sinne des wortes auf allen gebieten des unterrichts spielt, gibt es wohl kaum mehr fachgenossen, die grundsätzliche gegner der verwendung von anschauungsbildern im neusprachlichen unterrichte sind.

Die verfasser der vorliegenden texthefte haben es sich nun zur aufgabe gestellt, die Hirtschen bilder zum ausgangspunkte und zum mittelpunkte einer systematischen sprachlich-grammatischen unterweisung zu machen. Wir betonen dabei das wort „systematisch“, denn gerade darin liegen unseres erachtens die vorzüge, aber auch die nachteile dieser art der verwertung der Hirtschen bilder. Es handelt sich

hier um die grundsätzliche frage, in welchem umfange und vor allem zu welchem zwecke man sprachliche unterweisung an die behandlung von anschauungsbildern anschließen soll. Über den grundsatz, daß die anschauungsbilder auch im neusprachlichen unterricht nutzbringend zu verwenden sind, ist man sich wohl einig, aber über die frage, wie weit man nun dabei gehen soll, sind die meinungen noch immer geteilt. Die einen wollen durch den gebrauch von bildern vor allem den wortschatz erweitern und befestigen, dem unterrichte leben und anschaulichkeit und damit erhöhte anziehungskraft verschaffen. Andere begnügen sich mit diesem gewinn nicht, sondern suchen die bilder weiteren zwecken, insbesondere der grammatischen unterweisung dienstbar zu machen. Andere wieder möchten die beiden gesichtspunkte vereinigen und gleichzeitig die wortschatzübungen und die grammatik an die behandlung der bilder anschließen. Alle drei richtungen räumen dem bilde eine überwiegende stellung im unterrichte ein und knüpfen ihn jahrelang an die unterweisung durch das bild an. Doch gibt es noch eine große gruppe von fachgenossen, die den wert der anschauungsbilder für den neusprachlichen unterricht durchaus nicht verkennen, die aber doch aus mannigfachen gründen eine zu eingehende und zu lange anhaltende beschäftigung mit ihnen ablehnen. Sie fürchten, die schüler durch die einseitige heranziehung des bildes zu ermüden und durch systematischen aufbau der grammatik auf die besprechung des bildes das leben und die abwechselung, die gerade das bild in den unterricht bringen kann und soll, zu zerstören.

Wir möchten uns, was die verwertung der anschauungsbilder im neusprachlichen unterricht betrifft, auf einen vermittelnden, gemäßigten standpunkt stellen. Wir möchten die anschauungsbilder um keinen preis missen, aber wir halten es schon aus den eben angedeuteten gründen nicht für ratsam, jahrelang den gesamten unterricht in einer lebenden fremdsprache an die behandlung bestimmter anschauungsbilder anzuschließen. So wird man es begreiflich finden, wenn wir erklären, daß wir uns für die art und weise, in der die verfasser der vorliegenden texthefte auf die Hirtschen bilder ein sprachlich-grammatisches lehrgebäude aufgebaut haben, nicht erwärmen können. Doch soll und kann uns dieser abweichende standpunkt nicht daran hindern, den verfassern unsere volle anerkennung auszusprechen für die geschicklichkeit und gewissenhaftigkeit, für die strenge folgerichtigkeit und vorzügliche methodik, die ihre texthefte bekunden und sie ganz sicher zu einem äußerst wertvollen hilfsmittel für alle diejenigen machen, die mit den verfassern grundsätzlich übereinstimmen.

An unserer auffassung, daß es sich in den vorliegenden textheften um ein ganzes grammatisches lehrgebäude handelt, könnte man allerdings irre werden, wenn man die vorworte zu den einzelnen heften, besonders das vorwort zu heft I: *Der frühling* liest. Denn da heißt es: „Die hefte sind für die hand der schüler bestimmt und können neben dem eigentlichen lehrbuch benutzt werden.“ Gewiß können die texthefte das eigentliche grammatische lehrbuch, die formen- und satzlehre, nicht ersetzen, aber dennoch enthalten sie ein geschlossenes logisch-grammatisches system, das eng an die anschauungs-

bilder angeschlossen ist und immer wieder auf sie zurückgreift. Aber eben diese enge verbindung zwischen anschauungsbild und logisch-grammatischer belehrung ist es, die wir grundsätzlich nicht für empfehlenswert halten, mag sie auch noch so geschickt durchgeführt sein.

Andererseits soll auch darauf hingewiesen werden, daß die texthefte im ganzen ziemlich schwer sind, und daß ihre gründliche durcharbeitung viel zeit erfordern wird, so daß sich ihr gebrauch „neben dem eigentlichen lehrbuch“ nicht so leicht durchführen lassen wird, zumal da es im neusprachlichen schulunterricht im allgemeinen vor allem an zeit fehlt, die fülle der ihm obliegenden aufgaben zu bewältigen. Je weniger aber der lehrer zeit finden wird, die texthefte im unterrichte mit den schülern durchzuarbeiten, desto weniger wird der schüler zu hause von ihnen haben, da ihr vortreffliches, aber eigenartiges „logisch-grammatisches“ system manche schwierigkeit für den schüler bieten dürfte. So glauben wir denn, daß die texthefte, falls die angedeuteten grundsätzlichen bedenken nicht vorliegen, in erster linie für lateinlose schulen in frage kommen, wo einerseits mehr zeit für den neusprachlichen unterricht vorhanden ist, und wo andererseits diesem unterrichte die aufgabe der allgemeinen sprachlich-logischen schulung zugewiesen wird. Aber auch für die lösung dieser aufgabe werden nicht alle fachgenossen die texthefte zu hilfe nehmen wollen. Denn manchem wird es scheinen, als ob auf diesem gebiete des guten denn doch zu viel geboten sei, als ob das von den verfassern gebotene, an sich gewiß treffliche system ihn zu sehr einenge und fessele und schließlich lehrer wie schüler ermüden müsse, namentlich auch für überfüllte klassen schwer durchführbar sei.

Doch wollen wir nach erörterung dieser grundsätzlichen bedenken endlich auf die äußere und innere beschaffenheit der texthefte eingehen. Die vorliegenden sechs texthefte sind von dem gediegenen verlag aufs vortrefflichste ausgestattet worden. Die festen pappdeckel entsprechen dem zweck ihrer verwendung, der druck ist tadellos, und die beigefügte vorzüglich gelungene, verkleinerte wiedergabe der Hirtschen bilder muß jedem beschauer freude machen. Die einteilung der texthefte ist im ganzen genommen dieselbe: *Leçons*, *Lecture* (*Compositions*), *Vocabulaire*. Ein besonderes *Vocabulaire* fehlt in heft II und III, was im interesse des suchenden schülers zu bedauern ist, aber leicht nachgeholt werden kann. Der erste hauptteil, die *Leçons*, enthält die nach logischen und grammatischen gesichtspunkten geordneten übungen, die sich zunächst an den durch das anschauungsbild gegebenen wort- und vorstellungskreis anschließen, diesen dann aber zur bereicherung des wortschatzes und vor allem behufs darbietung des jeweils behandelten logisch-grammatischen übungsstoffes erweitern und ergänzen. Im zweiten hauptabschnitt, der die allgemeine überschrift *Lecture* führt, sollen die im ersten teil erworbenen kenntnisse an zusammenhängenden kleinen darstellungen, die als musterstücke angesehen werden sollen, und in anleitungen und vorschlägen zu kleinen aufsätzen, die naturgemäß vorwiegend beschreibenden inhalts sind, geübt und verwertet werden. Warum das *Vocabulaire* sich bei einigen textheften eng an die im ersten und zweiten hauptteil enthaltenen übungen und texte anschließt, bei anderen alpha-

betisch geordnet ist, bei anderen endlich, wie wir bereits erwähnt haben, ganz fehlt, ist uns nicht klar geworden. In dieser hinsicht hätte sich doch leicht einheitlichkeit erzielen lassen. Auch in der heranziehung des deutschen vermissen wir die wünschenswerte folgerichtigkeit. Empfinden wir schon in den *Leçons* das beständige nebeneinander von deutsch und französisch als einen übelstand, so wirkt die gar nicht seltene hinzufügung der deutschen bedeutung in dem zweiten hauptteile geradezu störend. Merkwürdigerweise finden sich diese störenden gelegentlichen verdeutschungen nicht etwa nur in den textheften (II und III), wo kein wörterverzeichnis beigefügt ist, sondern auch z. b. in heft IV in einigen abschnitten des teiles *Lecture*. Von druckfehlern, die uns aufgefallen sind, nennen wir aus heft III: S. 15: *Il sont* st. *Ils ont*, s. 27: *appartiennt* st. *appartiennent*. In demselben hefte, aber auch in anderen finden wir gelegentlich anweisungen, die für den lehrer bestimmt sind, während sich die hefte doch im allgemeinen, wie es ja auch die vorreden betonen, nur an den schüler wenden.

So ließen sich noch mancherlei kleine unstimmigkeiten anführen, die dem verfasser eines neuen werkes und selbst mehreren mitarbeitern an demselben werke nur zu leicht unterlaufen können, und die aufzufinden wahrlich keine kunst ist. Wir wollen daher auch auf alle die genannten einzelheiten durchaus kein absprechendes urteil aufbauen, sondern im gegenteil sie nur für weitere auflagen des werkes und vielleicht auch schon für die unseres wissens noch nicht erschienenen texthefte V und VI zur erwägung geben. Wer die von uns geäußerten bedenken grundsätzlicher art nicht teilt, der wird in diesen textheften jedenfalls ein zuverlässiges rüstzeug für den neusprachlichen unterricht finden, das geeignet ist, eine gründliche logisch-grammatische schulung zu vermitteln. Aber auch den fachgenossen, die das werk im unterricht nicht verwenden können, möchten wir es zum selbststudium dringend empfehlen. Wir sind fest davon überzeugt, daß keiner diese texthefte durcharbeiten wird, ohne für seinen eigenen unterricht, sei es in bezug auf die behandlung der anschauungsbilder, des wortschatzes oder der grammatik, wertvolle anregung zu empfangen. Denn wir haben es hier unter allen umständen mit einer tüchtigen, methodischen leistung zu tun, die sich gerade der guten bilder wegen sicher auch für privatstudium und privatunterricht verwerten läßt.

Frankfurt a. M. E. PITSCHEL.

VERMISCHTES.

ÜBER DIE STELLUNG GEWISSER SATZTEILE ZWISCHEN HILFSVERB UND VERB UND ÄHNLICHE ERSCHEINUNGEN IM ENGLISCHEN.

In derselben weise, wie ich in den *N. Spr.* die stellung des adverbs und anderer satzteile zwischen hilfsverb und partizip im fran-

zösischen behandelt habe,[1] möchte ich im folgenden das material liefern für dieselbe frage im englischen. Denn die meisten englischen grammatiken zeigen in diesem punkte nicht die wünschenswerte klarheit und bestimmtheit. Man spricht sehr oft nur von einfachen adverbien und führt nur beispiele an, in denen diese wörter vorkommen, man zieht aber dabei gewöhnlich nicht in betracht, daß auch mehrere adverbien, größere adverbiale bestimmungen, kleinere sätze und dergl. an dieser stelle auftreten können. Dasselbe gilt für die stellung zwischen einem sogenannten modalen hilfsverb und einem infinitiv, sowie für die zwischen einem personalpronomen und einer einfachen zeit. Auch in stilistischer hinsicht ist eine berücksichtigung aller dieser fragen von nicht geringer bedeutung.

Die beispiele der folgenden kleinen abhandlung sind zum großen teile englischen zeitungen und zeitschriften entnommen. Ich nenne *The Daily Mail*, *The Daily Mail Over-Seas Edition*, *The Daily News*, *The Daily Telegraph*, *The Morning Post*, *The Morning Leader*, *The Star*, *Tit-Bits*, *Answers* u. a. Man darf jedoch nicht daraus schließen, daß wir es hier vielleicht nur mit einer flüchtigen ausdrucksweise zu tun haben. Gebildete engländer fanden nichts an den beispielen auszusetzen. Zudem zeigen die beigebrachten sätze aus Macaulay, Seeley, Green, Geikie, Lecky, Kirkman, Moorman, Webster, Lambert, Collier u. a., daß wir es hier mit einer allgemeinen erscheinung zu tun haben.

I. *Einschiebung eines substantivs mit oder ohne präposition oder mehrerer adverbien.*

The most peaceful and best friends of England have THIS TIME *found English tobacco too strong.*
The Morning Leader, Aug. 8, 1911. p. 5.

The number of men on strike increased during the day and was LAST NIGHT *estimated at 16,000.* *The Daily Mirror*, Aug. 3, 1911. p. 3.

The Curfew or Belfry Tower is the only part of the Castle built in the 13th century that has IN ANY WAY *retained the original aspect up to the present period.* *The Royal Windsor Guide*, p. 26.

Children under fourteen have, UNTIL LATELY, *only paid half fare on trams in Vienna.* *Tit-Bits*, July 29, 1911. p. 496.

She had AT VARIOUS TIMES *been of the greatest assistance to the famous detective.* *Answers*, Aug. 5, 1911. p. 320.

A naval constructor has FOR TWO YEARS *been detailed from Devonport to supervise the various experiments.*
The Daily Mirror, Aug. 3, 1911. p. 3.

The measures of the House of Commons have OF LATE YEARS *been disgraced by a series of constitutional attempts to infringe the principles of the Magna Charta.* *The Daily Telegraph*, July 28, 1911. p. 11.

---

[1] Vgl. *N. Spr.*, jahrgang 1910, s. 125.

Vessels and supplies for the fleet, which had FOR THREE YEARS *been gathering in the Tagus, were collected from every port of the Spanish coast.* Green, *Short History of the English People.* p. 254.

In view of the approaching marriage and departure of the Rev. Edward Wyman, who has FOR THE PAST THREE YEARS *rendered effective service as junior minister of the Kingston Wesleyan Circuit, there was an interesting gathering in the schoolroom.*
The Surrey Comet, Aug. 5, 1911. p. 3.

A daughter by the second marriage has OF RECENT YEARS *given great help to the late dean in the heavy correspondence which his position and his active life entailed.* *The Daily Telegraph*, Aug. 3, 1911. p. 7.

Civilisation leads, at one end of the community, to life in hotels or highly organised dwellings, or at the other to an absolute simplification of the scheme on which things have been, FOR CENTURIES, *modelled.*
The Daily Telegraph, Aug. 5, 1911. p. 12.

The dockers and shipowners had been FOR SOME WEEKS *engaged in negotiations.* *The Daily Telegraph*, Aug. 9, 1911. p. 9.

We have AT DIFFERENT TIMES *extended the suffrage until it is now little short of universal.* Chambers, *History of the Victorian Era* (ed. Klapperich). S. 10.

Mr. Haggard has DURING THE PAST SEASON *examined in detail the work in England of "General Booth" organisation.*
The Daily Mail Over-Seas Ed., Dec. 17, 1910. p. 37.

The clerk had pronounced the ancient form of words by which our princes have, DURING MANY AGES, *signified their assent to the wishes of the Estates of the realm.* Macaulay, *Hist. of England.* I. p. 84.

Under our rule the people have, AFTER CENTURIES OF STRIFE, *come to know the blessings of peace.*
Kirkman, *The Growth of Greater Britain* (ed. Klapperich). p. 76.

His friends hoped that the Privy Seal would, ON HIS RETURN TO LONDON, *be again delivered to him.*
Macaulay, *Hist. of England.* II. p. 391.

The father of Jason, who, according to mythology, was, ON THE RETURN OF JASON FROM THE ARGONAUTIC EXPEDITION, *restored to youth by the magic power of Medea.* Shakespeare, *The Merchant of Venice*, ed. by Deighton and Weston. p. 162.

I have TO-DAY *seen a brief, dated June 11, 1911, by Pius X, addressed to the Apostolic Delegate at Washington.*
The Daily Telegraph, Aug. 3, 1911. p. 11.

She is a niece of the Earl of Lichfield, whose son Viscount Anson was, ON THE 11th OF LAST MONTH, *married to the only daughter of Colonel Edward Keppel.* *The Daily Telegraph*, Aug. 4, 1911. p. 10.

He was, IN 1883, *elected to the royal institute of Painters in Water Colours in Piccadilly.* *The Daily Telegraph,* Aug. 2, 1911. p. 11.

The original Celtic people have TO A LARGE EXTENT *retained the holdings and habits of their ancestors.*
Geikie, *Geography of the British Isles.* p. 253.

The labours of Malone, Knight, Dyce, Furnivall and others, not forgetting Mr. Halliwell-Phillipps, have opened up so many sources of information that there does not seem much left in this direction for later compilers to investigate, various errors and inaccuracies having TO A GREAT EXTENT *been corrected.* Lambert, *Cartae Shakespeareanae.* p. XV.

Soon after Monmouth had been lodged in the Tower he was informed that his wife had, BY THE ROYAL COMMAND, *been sent to see him.*
Macaulay, *Hist. of England* II. p. 110.

They have, THROUGH EVERY CHANGE, *retained some trace of the character derived from their founders.*
Macaulay, *Hist. of England.* I. p. 90.

You may make it a question . . . whether the great things have not FOR THE MOST PART *been done by the small nations.*
Seeley, *The Expansion of England.*
Hausknecht, *Choice Passages.* p. 245.

I have to say that the creation of a number of pledged peers will remain a scandal . . ., but not so great a scandal as the failure of the House not to remain firm to those amendments which it has WITH MUCH SERIOUSNESS *constructed. The Bishop of Worcester.*
The Daily Mail, Aug. 8, 1911. p. 9.

Locke had, AT OXFORD, *abstained from expressing any opinion on the politics of the day.* Macaulay, *Hist. of England.* II. p. 115.

Great annoyance has been caused to the Portuguese Republican Government by the appeal to the public issued by the Captain Paiva Conceiro, a dismissed naval officer, who has FROM THE SPANISH FRONTIER *distributed a pamphlet attacking the Cabinet.*
The Daily Mail Over-Seas Edition, April 22, 1911. p. 273.

The rumour current in diplomatic and financial circles that the Emperor William has, OVER THE HEAD OF HERR VON KIDERLEN-WAECHTER, *given assurances to M. Jules Cambon, is described to us as an absurd invention.* *The Daily Telegraph,* Aug. 4, 1911. p. 9.

These people could, IN A TWENTY MINUTES' WALK FROM THE TOWNHALL, *satisfy themselves upon the point.* *The Daily Mail Over-Seas Edition,* July 15, 1911. p. 473.

The disposition is such that a student may, BY VISITING THE ROOMS IN SUCCESSION, *trace the progress of painting from mediæval times.*
Royal Windsor Guide. p. 93.

We believe that what Falstaff has pointed out will, GENERALLY SPEAKING, *be found to hold good in all parts of the world.*

Tit-Bits, July 22, 1911. p. 473.

In fact, medical opinion declares that the civilized man will, AFTER A FEW THOUSAND YEARS MORE OF CIVILIZATION, *be a toothless animal, with small shrunken legs and arms, bald head, with large, half-blind eyes.*

Answers, Aug. 5, 1911. p. 316.

There has NEVER PREVIOUSLY *been a medical Lord Mayor of London.*

The Daily Mail, Aug. 5, 1911. p. 3.

Though this picture has, FOR THE LAST 150 YEARS OR SO, *been called "Queen Elizabeth," there is no solid ground for believing it to be a portrait of her at all.* Ernest Law, *The Pictures and Portraits of Hampton Court Palace.* p. 346.

They have MOST KINDLY AND MATERIALLY *assisted me in this field.*

Lambert, *Cartae Shakespeareanae.* p. XX.

Who was AT THIS TIME ONLY JUST *coming into use as a relative pronoun; when it had,* IN THE COURSE OF THE SEVENTEENTH CENTURY, *become established, its use was confined to persons.*

Moorman, *Merchant of Venice, Notes.* p. 14.

He then accosted John Ketch, the executioner ... whose name has, DURING A CENTURY AND A HALF, BEEN VULGARLY *given to all who have succeeded him in his odious office.* Macaulay, *Hist. of England.* II. p. 194.

The old paths have IN ENGLAND EVER *been the paths of progress.*

Freeman, *Growth of the English Constitution.*
Hausknecht, *Choice Passages.* p. 215.

Yet, obsequious as they were, they were less ready and efficient instruments of arbitrary power than a class of courts, the memory of which is STILL, AFTER THE LAPSE OF MORE THAN TWO CENTURIES, *held in deep abhorrence by the nation.* *Id.* p. 87.

The British naval airship No. I will ON MONDAY OR TUESDAY NEXT AGAIN *emerge from her shed at Barrow for trial flights.*

The Daily Mirror, Aug. 5, 1911. p. 3.

Beyond this, it has NEVER SO FAR *been necessary to go, our needs have* HITHERTO *been* WONDERFULLY *met.*

The Church Times, July 28, 1911. p. 126.

This time the cry which she had ONLY WITH DIFFICULTY *suppressed at first, did actually break from her lips.* *Answers,* Aug. 5, 1911. p. 330.

Yet it is certain that very few inventions have IN THEIR ULTIMATE EFFECTS SO LARGELY *increased the amount of employment.*

Lecky, *Hist. of England.* p. 279.

Hampden had, ON THE PRECEDING DAY, STRONGLY *represented to Essex the danger to which this part of the line was exposed.*

Macaulay, *John Hampden. Essays* II. p. 77 (Tauchnitz).

A mind so happily constituted as his would NATURALLY, UNDER SUCH CIRCUMSTANCES, *relinquish the pleasures of dissipation for domestic enjoyments and public duties.* Macaulay, *John Hampden.* p. 21.

Herr von Kiderlen-Waechter has, HOWEVER, REPEATEDLY *conferred with the Chancellor and the Colonial Secretary alone.*
The Daily Telegraph, July 24, 1911. p. 11.

Meanwhile, Morocco has FOR THE MOMENT PRACTICALLY *disappeared as a matter of controversy from the columns of the German Press.*
The Daily Telegraph, Aug. 1, 1911. p. 9.

The Homily on Wilful Rebellion had STRONGLY, AND INDEED TOO STRONGLY, *inculcated submission to constitutional authority.*
Macaulay, *History of England.* I. p. 71 (Tauchnitz).

The day on which the royal sanction was, AFTER MANY DELAYS, SOLEMNLY *given to this great act, was a day of joy and hope.*
Id. p. 84.

On the best highways heavy articles were, IN THE TIME OF CHARLES THE SECOND, GENERALLY *conveyed from place to place by stage waggons.*
Id. p. 370.

A Lieutenant of the Torpedo-boat destroyer Maori, was YESTERDAY, AT CHATHAM, *sentenced by court-martial to be dismissed his Majesty's Service with disgrace.* *The Daily Telegraph*, Aug. 1, 1911. p. 9.

In the reign of Henry IV. the Scotch invaded Ulster, from which they were NEVER AFTERWARDS ENTIRELY *dislodged.*
Collier, *History of the British Empire.* 1871. p. 190.

He was THEN, BY A VOTE OF THE PARLIAMENT, *stripped of all power and condemned to pay a heavy fine.* *Id.* p. 168.

He had ALREADY, AS ASSISTANT SURVEYOR-GENERAL OF HIS MAJESTY'S WORKS, *submitted a scheme for the repair and adaptation of the old building.* *Guide to London*, Ward Lock & Co., 1908. p. 251.

The British Government has, ALL UNKNOWN TO THE GENERAL PUBLIC, *been perfecting an apparatus which is now being finally tested.*
The Daily Mirror, Aug. 3, 1911. p. 3.

II. *Einschiebung von kleinen sätzen u. dergl.*

There have, IT IS REPORTED, *been no further conversations between the French and German diplomatists.*
The Daily Telegraph, July 24, 1911. p. 11.

Franco-German negotiations were not, AS REPORTED, *resumed on Monday.* *Eod.*, Aug. 2, 1911. p. 11.

The railway carters at Liverpool have ALSO, IT IS STATED, *given a week's notice to stop.* *The Star*, Aug. 7, 1911. p. 1.

Four amendments have, AS ALREADY ANNOUNCED, *been placed on the paper.* The Daily Mail, Aug. 8, 1911. p. 9.

The note issued by Reuter's has done much to augment the tranquil view of the Moroccan situation, which had, AS I REPORTED YESTERDAY, *already set in.* *The Daily Telegraph*, July 28, 1911. p. 11.

They have, AS THE DEBATE OF TUESDAY NIGHT SHOWS, *earned the hatred of many of the Labour Party.*
The Daily Mail Over-Seas Edition, Aug. 26, 1911. p. 537.

The apparent neglect of his works which followed his death is, I THINK, *easily accounted for.* Lambert, *Cartae Shakespeareanae.* p. XX.

He had, HE SAID, *been justly punished.*
Macaulay, *History of England.* II. p. 132.

The King's Protestant ministers had, IT SEEMS, *conceived a hope, that their master's infatuation for this woman might cure him of the more pernicious infatuation which impelled him to attack their religion.*
Id. p. 303.

For that distress the government was, AS USUAL, *held accountable.*
Macaulay, *History of England.* I. p. 187.

His soft mind had, AS USUAL, *taken an impress from the society which surrounded him.* *Id.* II. p. 113.

Ich schließe hieran:

It is certain that he did not, TO SAVE HIMSELF FROM THE UTMOST CRUELTY OF HIS ENEMIES, *betray any of his friends.* *Id.* p. 132.

This little work will, IT IS HOPED, *supply a want that has often been felt by teachers and others.* Frances Webster, *The Island Realm.*
Introduction by Reynolds. p. V. (Velhagen & Klasing.)

An early meeting, will, IT IS HOPED, *take place between the carmen and the Carmen's Union.* *The Daily Telegraph*, Aug. 7, 1911. p. 9.

They will, BEFORE MANY YEARS ARE OVER, *be swept away by the Teutonic deluge.* *Id.*, Aug. 2, 1911. p. 9.

There will, WE PRESUME, *be other conditions, as time goes on.*
The Church Times, July 28, 1911. p. 126.

Steps have been taken which will, I BELIEVE, *produce considerable improvement in the appearance of the new postage stamps.*
The Daily Mail, Aug. 3. p. 2.

Or will they, HAVING DONE THEIR WORK, QUIETLY *fade away under the reform scheme?* *The Morning Post*, Aug. 8. p. 8.

(Schluß folgt.)

Gera, Reuß. O. SCHULZE.

NACHTRAG ZUM ARTIKEL:
Über die fundamentalvoraussetzungen für extemporalia im fremdsprachlichen unterricht.

Da von mehreren seiten mein kleiner artikel[1] mit interesse aufgenommen worden ist, wage ich, einige erläuterungen dazuzugeben.

Zuerst bitte ich die kürze meiner mitteilungen damit entschuldigen zu wollen, daß ich zurzeit in Parchim seit 7 jahren als fachlehrer für naturgeschichte und mathematik angestellt bin, so daß ich nur auf ältere versuche von mir kurz hinweisen konnte und umfangreiche ausarbeitungen ausgeschlossen waren.

Absatz 6 und 7 (separatabzug 3 und 4, s. 2) haben unter meinem bestreben, kurz zu sein, wohl am meisten gelitten, außerdem enthält der erstere einen druckfehler am schluß: *jene* für *jener*, d. i. jener ausschließliche gebrauch des stummen mitlesens beim übersetzen aus der lektüre oder den übungsbüchern. Stets bin ich bemüht gewesen, das von den schülern vorgelesene oder übersetzte möglichst viel zu verfolgen, ohne im buche nachzulesen. Die präparation muß dazu allerdings bei neuen texten recht genau sein. Sucht man zu folgen, ohne nachzulesen, so hört man fehler und undeutlichkeiten sofort, und es muß auf klare aussprache sehr geachtet werden.

Es wurde mir hierauf hin geschrieben, ich „hätte noch einen schritt weiter gehen müssen", d. h. wie der schreiber der zitirten worte versuchen, die schüler darauf einzuüben, regelmäßig dem vorübersetzenden schüler bei geschlossenem buche zu folgen, „was ihnen anfangs allerdings nicht leicht wird".

Der inhalt des absatzes 7, betreffend „mündliches extemporale", ist von anderer seite aufgefaßt als ein bloßer hinweis auf eine ältere methode, nämlich die „präparation auf extemporalia in anschluß an gedruckte sammlungen kleiner sätze". Da hierbei aber die schüler die gedruckten bücher vor sich hatten, daraus übersetzten oder mitlasen, so steht eine derartige übung in scharfem gegensatze zu meinen bestrebungen, welche bei extemporalarbeiten möglichst das ohr zur übermittelung der satzinhalte benutzt wissen wollen. Beim mündlichen extemporale hat der lehrer genau wie beim schriftlichen satzweise vorzusprechen. Die schüler erhalten etwas zeit zum stummen übersetzen, worauf einer übersetzt, ev. ein zweiter nachübersetzt.

Meine stellung zur extemporaleübung ist bestimmt gewesen durch meine ansichten über die bedeutung derselben. Ich habe das extemporale nicht in erster linie als ein mittel zum ansammeln konkreter sprachkenntnisse angesehen, denn daraufhin leisten auch weit primitivere hilfsmittel, z. b. sorgfältiges kopiren von guten beispielssätzen, gelegentlich viel. Ich habe im extemporale in erster linie ein allgemeines erziehungsmittel gesehen, speziell zu straffer zucht von ohr und hand. Allerdings sind dabei schwächere schüler nicht imstande gut zu folgen, was manchen eltern nicht paßt, die meinen, mit dem tatbestand, daß sie ihren sohn auf eine höhere schule schicken, müsse auch selbstverständlich das resultat seines fortkommens auf derselben verbunden sein. Gerade für die untersten klassen wäre es erwünscht, wenn die

[1] Vgl. *N. Spr.* 1912, februarheft.

eltern schwächerer kinder rechtzeitig durch deren mißerfolge bei einer höheren arbeitsform darauf aufmerksam gemacht würden, daß die höheren schulen an die fähigkeiten ihrer schüler höhere anforderungen stellen, deren erfüllung bis zu einem gewissen grade durch richtige häusliche anleitung (aber auch nur durch richtige) gefördert werden kann.

Weiter habe ich im extemporale ein spezielles bildungsmittel in bezug auf die stellung des schülers zu den fremden sprachen gesehen. An stelle des stückweisen übersetzens bei häuslichen arbeiten soll er beim extemporale lernen, die sätze der fremden sprache als ganze zu erfassen, wenn sie ihm zum übersetzen vorgesprochen werden; als ganze zu bilden, wenn er sie nach vorgesprochenen deutschen sätzen übersetzen soll. So aufgefaßt stellt das extemporale eine mittelform mündlicher und schriftlicher übungen dar, und es ist zugleich eine fundamentale vorübung für das sprechen und denken in einer fremden sprache. Es gilt allerdings auch hierbei, daß der schwächere schüler nicht ganz derartig idealen anforderungen nachkommen kann.

Es kann dieser umstand, wegen dessen ich auch noch auf den schluß des vorigen absatzes verweise, aber nicht gegen die extemporalübung in anschluß an das gehörte sprechen, um so weniger, als wir ja alle unsere muttersprache zuerst hören, dann sprechen lernten. Früher, als der übergroße haufen von büchern fehlte, wurden ja alle fremden sprachen in erster linie auf grundlage des gehörten gelernt. Ich habe beim englischen anfangsunterricht bis pfingsten streng darauf gehalten, daß die neuen nur hörten, kopirten und ins deutsche übersetzten.

Speziell auch im altsprachlichen elementarunterricht ist es für die lebendigkeit des erlernens der sprache von bedeutung, daß der erste jahrgang nicht zuviel liest. Wenn es z. b. immer mehr gebrauch wird, den alten sprachen den beinamen „tote" zu geben, so liegt das zum teil an dem vielen lesen und schreiben auf dem gebiete, wodurch die lebendigkeit der spracherlernung wesentlich beeinträchtigt wird. Bricht sich der preußische erlaß voll und ganz bis sexta bahn, dann wird der altsprachliche unterricht noch mehr dem beiworte „tot" entsprechen, wenn auf der unterstufe nicht bei dem mündlichen betrieb durch ausnutzung der erfahrungen auf dem gebiete der neueren sprachen dem schädigenden einflusse des erlasses entgegengearbeitet wird.

Bei der beurteilung der maßnahmen in bezug auf die extemporalia ist auch noch in betracht zu ziehen, daß durch die erweiterungen, welche die realien erhielten, oder welche für dieselben angestrebt werden, sich beim unterrichtsbetriebe die schriftlichen, zeichnerischen und praktischen übungen im anschluß an das gesehene mehren werden. Es kann daher nur erwünscht sein, wenn die arbeitsform des extemporales (im engeren sinne) erhalten bleibt, denn sie stellt eine dem sprachunterricht spezifische arbeitsform dar. Würde im sinne des preußischen erlasses das extemporale allgemein abgeschafft, so würde das zu einer größeren monotonisirung auf einem teil des höheren unterrichtsbetriebes führen, innerhalb dessen die sprachen und realien sich nicht als konkurrenten bekämpfen, sondern nach stoff und form des unterrichts ergänzen sollen.

Parchim. L. WULFF.



FERIENKURSE 1912. — 2.

Cambridge (universität). Sommerkursus. I. Vom 27. juli bis 8. august. II. Vom 8. bis 20. august. Hauptgegenstand: *The British Empire* (auch abteilungen für naturwissenschaft, pädagogik, nationalökonomie, theologie). Besondere kurse für ausländer. Ausflüge usw. Pension 25*s*., in colleges 30*s*. wöchentlich. Honorar: der ganze kursus 2*l*., lehrer und lehrerinnen 1*l*. 10*s*., eine hälfte 1*l*. 5*s*., bzw. 1*l*. Adresse: Summer Meeting, Rev. D. H. S. Cranage, M. A., Syndicate Buildings.

Edinburg (an der universität). I. Vom 1. bis 15. august. II. Vom 16. bis 30. august. Englische sprache (besonders für ausländer) und litteratur. Ausflüge usw. Pension 21*s*. bis 25*s*. wöchentlich. Honorar 2*l*., 14 tage 7*s*. 6*d*., für unterhaltungen 10*s*. usw. Adresse: Vacation Courses, J. J. Waugh Esq., 43 George Street.

Greifswald (an der universität). Vom 8. (für ausländer vom 1.) bis 27. juli. Deutsch, englisch, französisch; religion, philosophie usw. Übungen und exkursionen. Pension m. 28,—, zimmer ohne pension m. 7—10 wöchentlich. Vollkarte für die vorlesungen m. 25,—, sonderkarten für die übungen m. 10—15. Adresse: Ferienkurse Greifswald.

Madrid (Ministerio de instrucción pública y bellas artes. Junta para ampliación de estudios é investigaciones científicas). Vom 15. juni bis 24. juli. Spanische sprache und litteratur für ausländer. Vorträge und übungen. Ausflüge. Pension 5—8 pesetas täglich. Honorar 50 pesetas. Adresse: M. le Secrétaire de la „Junta para ampliación de estudios", Plaza de Bilbao, 6.

Oxford (universität). Ferienkursus für ausländer. I. Vom 1. bis 13. august. II. Vom 14. bis 27. august. Vorlesungen, diskussionen, übungen. Ausflüge usw. Pension 25*s*. bis 45*s*. wöchentlich. Honorar 3*l*., eine hälfte 2*l*. Adresse: Vacation Courses, J. A. R. Marriott Esq., M. A., University Extension Delegacy, Examination Schools. Auskunft auch durch dr. Ulrich Meier in Bautzen.

Tours (Alliance Française unter mitwirkung der universität Poitiers). Vom 3. juli bis 25. august. Französische kurse für ausländer. Vorträge und übungen. Spazirgänge und ausflüge. Honorar für 1 monat 55 fr., für 2 monate 75 fr. Adresse: M. Sourdillon, prof. am Lycée Descartes.

Versailles. I. Vom 22. juli bis 11. august. II. Vom 12. bis 31. august. Französische sprache und litteratur, besonders für ausländer. Vorträge und übungen. Honorar für eine serie 60 fr. Pension in den pavillons des lycée 6 fr. täglich. Familienpensionen. Adresse: Mme E. Kahn, professeur agrégée de l'Université, Lycée de Jeunes Filles. W. V.

EINE ENGLISCHE SCHULAGENTUR.

Herrn kollegen Breul in Cambridge verdanke ich den hinweis auf die Cambridge University Scholastic Agency Limited, New Museums, Cambridge, die gedruckte verzeichnisse von bewerbern um lehrerstellen und lektorate ohne namensnennung, aber mit genügender angabe der qualitäten zur verfügung stellt. Der vorsitzende des ausschusses ist The Master of Jesus College; der direktor prof. W. J. Lewis, Trinity College; der schriftführer R. L. Leighton. Die gebühr für stellenvermittlung beträgt — für den bewerber — nur $1^1/_2$% des ersten jahresgehalts (bei den gewöhnlichen agenturen 5%). W. V.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XX. JUNI 1912. Heft 3.

ZUM GEDÄCHTNIS VON WILHELM MÜNCH.[1]

Mitten im leben vom tode umgeben — dieses wort gilt auch von dem leben und sterben Wilhelm Münchs. Wenige stunden nur vor seinem tode schrieb er an frau dr. med. Fink in Elberfeld, seine nichte, die ihm mehr als dieses, die ihm eine tochter war, scherzend über seinen zustand: die atemnot, die ihn in der letzten woche merkwürdigerweise nur dann überfiel, wenn er im freien war. Und an demselben abend, an dem er zur ewigen ruhe eingehen sollte, hatte er noch einige herren bis $^1/_2$ 11 uhr bei sich versammelt, um mit ihnen gemeinsam für den deutsch-amerikanischen lehrertag zu arbeiten der in Berlin vom 10.—15. august dieses jahres stattfinden soll. „Dann las er noch die zeitung," wie seine nichte mir weiter schreibt, „und ging zu bett wie immer. Bald darauf hörte seine haushälterin, die 15 jahre bei ihm war, ihn rufen. Sie lief sofort hin, um ihm bei der plötzlich eingetretenen atemnot zu helfen. Er wußte wohl genau, daß dies das ende sein würde; denn er sagte sofort: ‚ich sterbe', und dann später noch einige male: ‚wenn's doch erst zu ende wäre'. Vielleicht $^1/_4$ stunde hat er gelitten. Der herbeigerufene arzt fand ihn tot." Ein herzschlag hatte seinem leben ein ende gemacht.

* * *

Wir aber hatten gehofft, ihn beim neuphilologentag in Frankfurt in vollem leben begrüßen zu können; war er doch

[1] Gesprochen in der gedächtnisfeier der Dresdener gesellschaft für neuere philologie, dienstag, den 16. april 1912.

eine überragende persönlichkeit auf jeder unserer deutschen tagungen. Auch rein äußerlich hob er sich durch seine schlanke, ebenmäßige gestalt ab, seine vornehme haltung und gebärde; vornehm auch in seinem gewande, das er bei festlichkeiten mit dem festkleide vertauschte, geschmückt mit orden, über deren bedeutung er sagt, „man finde in einem teile des lebens oder auf einer höhe desselben, wo neue eigentliche güter von den meisten kaum mehr erworben oder auch genossen werden können, einen gewissen ersatz, einen schein von neuen werten, in jenen äußerlichen errungenschaften[1]".

Wer ihn so frisch und blühend sah mit seinem dunklen haar und bart, mit seinem klugen auge, das so klar durch die goldene brille blitzte, der hätte ihm auch eine stimme zugetraut, gleich kraft- und lebensvoll. Aber er, der in die weite wirkte, war mit seinen stimmitteln auf die nächste umgebung beschränkt. Daher drängten sich alle in seine unmittelbare nähe, wenn er sprach, um ja etwas von seinen worten zu erhaschen.

* * *

In den kämpfen um die beste methode, die Viëtors flammenschrift *Quousque tandem* einleitete, hat Wilhelm Münch eine führende, ja entscheidende stellung eingenommen. Von ihm gilt Dantes wort: *Tu duca, tu signore e maestro*! Er war durch amt und stellung gleichmäßig dazu berufen. Selbst lehrer und direktor verschiedener höherer lehranstalten, war er aufgestiegen zum provinzialschulrat und siedelte nach seiner pensionirung als geh. regirungsrat nach Berlin über, wo er zugleich als professor der pädagogik an der universität wirkte. Sein wort wirkte immer klärend, oft entscheidend, dabei wußte er — ein zug, der nachahmung verdient — selbst „unbilliger kritik" das wertvolle zu entnehmen. Wenn wir heute in ein ruhigeres fahrwasser eingelaufen sind, wenn unbestritten phonetische schulung herrscht, anschauung bis hinauf zum lebensvoll vorgeführten bilde, wenn mit dem schriftsteller zugleich die kultur seines landes lebt und wirkt, wenn nicht nur das verständnis des gesprochenen wortes, sondern auch selbstbetätigung in wort und schrift geübt und erreicht wird, wir danken es auch seinem mitstreiten in wort und schrift, seinem

[1] *Anmerkungen zum text des lebens*, s. 156, z. 9 v. u.

eintreten für uns an entscheidender stelle. Daher gebührt ihm die palme des sieges: *Virtuti palma præmium*!

* * *

Als mitstreiter in wort und schrift hat er sich betätigt, nicht zum letzten auf dem gebiete der französischen methodik. Ja, professor dr. Budde in seinem schönen nachruf, den der *Tag* vom 31. märz d. j. enthält, — steht nicht an, unter den methodischen, auf neusprachlichen unterricht bezüglichen schriften Wilhelm Münchs *Didaktik und methodik des französischen unterrichts* als die geistvollste methodik zu bezeichnen, die je geschrieben worden ist.

Und weiter erinnert prof. dr. Budde an dessen hauptwerk: *Zukunftspädagogik*, das im jahre 1904 in erster auflage erschien und Ihrem sprecher von Wilhelm Münch selbst verehrt wurde Diese erste auflage gliedert sich in zwei teile. Der erste teil gibt einen litterarischen überblick über alle haupterscheinungen auf dem weitumfassenden gebiete der erziehung. „Die abfolge ist," wie Münch selbst in der einleitung sagt, „nicht etwa die der zeit, eher die, daß das kühnste, radikalste vorangeht und allmählich das maßvollere und praktischere zu worte kommt"[1]. Dabei sind ebensowohl deutsche wie ausländische schriftsteller zu worte gekommen, unter ihnen auch Ellen Key, die als radikalste den reigen eröffnet. Dieser erste teil ersetzt eine völlige bücherei. Wie ausgezeichnet Münch es versteht, das mark aus den schriften herauszuholen, das zeigt ein beispiel. Auch der erziehungsschriftsteller unserer technischen hochschule, weiland Fritz Schultze, ist mit seiner *Deutschen erziehung* vertreten. Auf zwei druckseiten hat Münch es vermocht, das für seine zwecke wesentliche aus dem werke herauszuschälen.

Ein zweiter teil zieht die folgerungen des im ersten teile gebotenen, gibt zugleich praktische ausblicke. Was Münch hier „als sicher möglich und empfehlenswert für die zukunftserziehung" hinstellt, sei mit seinen eigenen worten gekennzeichnet.

„Sofort aber sei gewürdigt," sagt er: „die richtung auf die anerkennung der rechte der jugend, im zusammenhang mit rechtem verständnis der jugend, berücksichtigung ihrer

---

[1] S. 2, abs. 2, z. 7 ff. v. u.

bewegungstriebe: schätzung auch von anderen als intellektuellen anlagen und leistungen, raum für initiative und individuelle entwickelung. Dann für den inhalt der bildung, eine gewisse verschiebung vom litterarischen hinüber zum natürlich lebendigen, zu reicherer anschauung der wirklichkeit, auch der kulturellen, von der vorherrschaft des verstandesmäßig analytischen zu besserem gleichgewicht mit dem leben der gefühle, aber verzicht auf das leicht verflachende gleichgewicht all der verschiedenen studiengebiete. Ferner, was die organisation der schulerziehung betrifft, vor allem die voranstellung oder doch vollere betonung der erzieherischen aufgabe der schule gegenüber der didaktischen, die verstärkung der unterstützenden einwirkung im vergleich zur bloßen gegenwirkung, die aufhebung andauernden druckes, die förderung eines guten kameradschaftslebens mit davon ausgehender erziehungshilfe, die pflege eines bei aller autorität wärmeren, unmittelbareren, freundschaftlicheren verhältnisses zwischen lehrern und schülern, die vervollkommnung aller hygienischen einrichtungen, auch derjenigen, die der hygiene des gemütes dienen, die bereicherung und veredelung des gesamten schullebens, womöglich auch die gewinnung neuer grundlagen für den einklang zwischen schule und familie. Dazu dann die vervollkommnung der ganzen turnerischen seite der ausbildung, wesentlich doch als befreiung von formalismus und miterhöhung der freudigkeit, und zugleich die begünstigung von mancherlei handtätigkeit, womöglich nicht bloß solcher von spielerischer art. Ferner die begünstigung der fern von dem inneren der modernen städte entstehenden lehr- oder erziehungsanstalten. Und was den unterricht betrifft: hinausstreben über mancherlei lebenhemmende tradition, hinausstreben über die isolirung der stoffe, lebendigmachung des lehrinhaltes auf mancherlei weise, engere verbindung von theorie und betätigung, eröffnung eines vielseitigen sympathischen verständnisses für die menschheit, streben nach abschluß und zusammenschluß alles unterrichtes in gestalt eines einfachen philosophischen lehrkursus."

Die zweite, im jahre 1908 erschienene auflage der *Zukunftspädagogik* stellt, nach prof. dr. Budde, fast ein neues werk dar. Besonders die fragen der gymnasialpädagogik behandele Münch darin mit ausführlichkeit, geschichtlichem sinne, feinem verständnis für die forderungen unseres kulturlebens, dabei geistvoll und formvollendet. Diese zweite auflage stelle sich

daher als *standard work* der pädagogik dar, in das Wilhelm Münch nach seinem eigenen geständnis sein bestes können hineingelegt hat, und von dessen inhalt genaueste kenntnis zu nehmen, wie Budde mahnt, jeder lehrer als eine standespflicht ansehen sollte.

Es wäre zu wünschen, daß über dieses werk sowohl, sowie über die vorhin erwähnte *Didaktik und methodik des französischen unterrichts* ein eigener vortrag gehalten würde, der erneut unter uns das andenken Münchs wachriefe und den entschluß in uns festigte, das, was er als erbe hinterlassen hat, zu wahren und zu mehren.

Und um so mehr erscheint eine solche besondere behandlung geboten, als von seinen schriften gerade dieses so hochstehende in die zukunft weisende werk in pädagogischen kreisen nicht jene beachtung gefunden hat, die es verdient. Münch selbst hat dieses beklagt.

* * *

Nicht minder klingt bei ihm die leise klage durch, daß auch ein anderes seiner werke beim erscheinen nicht die genügende wertung der presse fand: seine *Anmerkungen zum text des lebens.*

Gerade jetzt, wo die erinnerung an den verewigten „wie ein schönes licht sein haupt umstrahlt", dürfen wir an diese anmerkungen erinnern, die so viel reiche lebenserfahrung zeigen und zugleich seinen liebenswerten, hochstehenden charakter. Hoch dachte Wilhelm Münch vom lehrberuf; viel verlangte er von dessen jüngern. „Licht und wärme strahle der lehrer aus, er besitze anziehung und elektrische stromkraft. Erst dann tritt er auf die schönste höhe seines berufes, erst dann hebt er diesen beruf zur schönsten höhe."

Bescheiden dachte er von sich selbst! Er, der so scharf sah und beobachtete, sagt von sich: „wir von gewöhnlicher sehkraft". Alternden menschen freilich spricht er auch eine „geistige weitsichtigkeit" zu. „Menschen höherer art richten" nach ihm „ihre blicke in die weite der großen fragen und der ewigen gesetze". Groß ist seine achtung vor den *geistig* hochstehenden. Er eifert gegen jene, die solchen gegenüber den rang als „*entscheidenden* vorzug" hervorkehren. Daher ziehen ihn edle menschen an. „Solche gewinnen im laufe des lebens mehr, als sie verlieren", und als „einen unschätzbaren gewinn

für die erziehung der eigenen seele" betrachtet er es, einen edlen menschen *neu* kennen zu lernen oder einen menschen *edel* kennen zu lernen. Selbst edel, läßt er gern die verdienste anderer gelten: „Im grunde könnte ein mensch sich doch wohl freuen, etwas zu sein, ohne sich über jemand zu ärgern, der neben ihm auch etwas ist."

Er weiß edle zuneigung und freundschaft zu würdigen. Selbst dem briefe eines menschen, dem wir in echter zuneigung verbunden sind, entströmt für unsere seele gewissermaßen „blumenduft", und „haben wir einmal über das wesen eines menschen eine innere anschauung gewonnen, dann dürfen einzelne äußerungen von ihm nicht allzusehr ins gewicht fallen, dann heißt es, am ganzen festhalten, so lange als möglich."

Wilhelm Münch war nicht vermählt. Nicht, weil er gering von den frauen dachte. Ihm ist es das schönste, „ein weib zu sehen, die als gattin und mutter sich der seele holde jungfräulichkeit bewahrt hat, das keusche verschließen des inneren herzenslebens vor dem ungeweihten blick der welt, den reinen aufblick der seele zu dem hohen und heiligen, das zarte bangen vor der berührung des gemeinen und frivolen."

War ihm also nicht beschieden, die liebe in eigener familie zu betätigen, liebe hat er geübt und gesät, wie in der weiteren familie, so in den weiten kreisen derer, die ihm freundschaftlich oder beruflich nahten. Und ein rührendes zeichen solch liebender zuneigung liegt für uns in der feinfühligen mitteilung seines bruders, des herrn major Karl Münch, daß unter den letzten aufzeichnungen des verstorbenen vom 24. märz d. j. sich der satz findet: *Alle, die mir liebe und freundschaft erwiesen haben, mögen einen letzten gruß von mir entgegennehmen.*

Wir verstehen nun um so stärker seinen vergleich, in den er solche auffassung von der liebe wie in einen brennpunkt zusammenfaßt: „Die liebe ist eine lichtflamme, an der beliebig andere flammen entzündet werden können, ohne daß sie an kraft verliert." Und er, der liebevolle, beantwortet daher die letzte tiefste frage, was gott sei, mit den worten: „Für den liebevollen — ist gott die liebe."

* *
*

Wo immer in diesem jahre sich fachgenossen vereinen, sei es hier in Dresden in unserer gesellschaft, sei es, wie jüngst in Erlangen beim bayerischen neuphilologentage, sei

es in naher zukunft in Frankfurt zur allgemeinen tagung, allüberall wird man in tiefer dankbarkeit des lebens und wirkens von Wilhelm Münch gedenken. So weihen auch wir ihm im geiste einen vollen kranz, geflochten aus dem lorbeer steter anerkennung und den dunklen rosen liebender verehrung ... betaut von der träne der wehmut!

Dresden. Wilhelm Scheffler.

ÜBER DIE VEREINFACHUNG UND VEREINHEITLICHUNG DER GRAMMATISCHEN TERMINOLOGIE[1].

Über die grammatischen nomenklaturen alter und neuer sprachen ist in den letzten jahren sehr viel geschrieben worden; im ausland besonders, aber auch in Deutschland hat man sich eingehend mit der frage beschäftigt. Auch in Bayern hat der ruf nach vereinfachung und vereinheitlichung der grammatischen terminologie widerhall gefunden. Einem gelinden freundschaftlichen zwang, nicht dem eigenen trieb folgend, unterzog ich mich der aufgabe, den bisherigen stand der angelegenheit darzulegen und die frage mehr vom bayerischen standpunkt aus zu behandeln. Denn um diesen in Frankfurt vertreten zu können, beschäftigen wir uns heute mit dem thema.

Ich muß darauf verzichten, hier noch einmal auf das geschichtliche der bewegung sowie auf die ausführliche begründung ihrer notwendigkeit zurückzukommen. Ich kann diesbezüglich auf einen artikel verweisen, der im märzheft der bayerischen *Zeitschrift für das realschulwesen* erschienen ist, und den vielleicht jene kollegen gelesen haben, die sich für die frage interessiren. Dagegen möchte ich heute eingehender, als es dort geschehen konnte, auf die mannigfaltigen hindernisse hinweisen, die sich einer allseitig befriedigenden lösung des problems entgegenstellen, sowie die möglichkeiten einer verständigung besprechen.

Die heute üblichen grammatischen terminologien setzen sich aus den verschiedensten elementen zusammen: spätlateinische

[1] Vortrag, gehalten auf dem 7. bayerischen neuphilologentag zu Erlangen am 13. april 1912.

und scholastische bezeichnungen wechseln mit pseudowissenschaftlichen späterer jahrhunderte und mit modernen ausdrücken. Die namen beruhen vielfach auf falschen definitionen, haben ihrerseits wieder zu solchen anlaß gegeben und so auch die methode des grammatischen unterrichtes beeinflußt. Die namen ändern bedeutet in vielen fällen einen bruch mit der tradition, auch im grammatischen unterrichtsbetrieb. Die schwierigkeiten liegen aber schließlich vor allem in der sprache selbst, die in ihrer vielgestaltigkeit und wandelbarkeit nichts faßbares, logisch geschlossenes darstellt. Die sprachlichen erscheinungen entziehen sich oft der definition; denn wir haben es nicht bloß mit den sprachformen zu tun, sondern auch mit den funktionen, sowie mit der bedeutung, dem inhalt der sprachlichen erscheinungen. Die letzteren wechseln oft, während die form bleibt, und umgekehrt kann dieselbe funktion durch verschiedene sprachformen ausgedrückt werden. Die bezeichnung kann dann nicht zwei herren zugleich dienen oder, wie Brunot in seinem ausgezeichneten buch *L'enseignement de la langue française*, dessen darstellung ich eben folgte, es ausspricht: *Toute nomenclature grammaticale aura ce défaut, à peu près irrémédiable, de séparer souvent ce qu'il faudrait réunir, et que, si elle veut réunir, elle embrouillera tout*, oder an anderer stelle: *L'unification est une bonne chose, nécessaire pour ramener l'ordre, cela est incontestable; mais elle a de graves inconvénients. Il y a des jours où il faut appeler une chose d'un nom, et d'autres où il faut l'appeler d'un autre nom.*

Die schwierigkeiten, die in der sprache selbst liegen, lassen sich nicht von heute auf morgen beseitigen; sie werden wohl immer bestehen. Mit den daraus entstehenden unvollkommenheiten müssen wir uns abfinden, wenn wir eine *vereinfachte* terminologie aufstellen wollen. Dabei können wir immerhin einige allgemeine gesichtspunkte gewinnen, auf grund deren eine orientirung möglich ist. Es liegt die frage nahe: wie kamen denn die anderen länder, voran Frankreich, dazu, die angelegenheit in fluß zu bringen? Die antwort hierauf gibt Brunot in seinem vorhin zitirten werk: es ist der auf verwirrender, unfruchtbarer wort- und satzanalyse beruhende grammatikunterricht an der französischen volks- und mittelschule. Dort liegen also die ursachen tiefer. Die terminologie wird da das mittel zum zweck der reform des sprachunterrichtes; also fort mit irreführenden und überflüssigen bezeich-

nungen, damit die analyse eingeschränkt oder verhindert und der weg zu einer richtigen sprachbetrachtung freigelegt wird.

Ferner ist zu bemerken, daß in allen anderen ländern, die sich mit der frage befassen, als basis und ausgangspunkt der vereinfachungsbestrebungen die muttersprache dient. Die anderen sprachen haben sich den muttersprachlichen bezeichnungen nach möglichkeit anzupassen. *Les grammaires grecques et latines devront se conformer, autant que possible, aux divisions et à la terminologie de la grammaire française.* — Girot meint zur deutschen nomenklatur: *Il y a un très grand intérêt à se servir le plus possible des termes usités dans l'enseignement français.* Die englische kommission ist der ansicht *that in each country the mother-tongue should form the basis of the grammatical scheme to be constructed.* Der wiener ausschuß hat seiner noch nicht veröffentlichten einheitsterminologie[1] jedenfalls auch das deutsche zugrunde gelegt.

Es wäre nur natürlich, wenn auch wir uns zunächst auf diese basis stellen wollten. Ich glaube, es läge uns näher. Einmal aus pädagogischen gründen; denn der wirrwarr kommt ja bei uns hauptsächlich aus dem nebeneinander verschiedensprachlicher terminologien, was auch ein hauptanlaß war für das vorgehen der engländer. In Deutschland haben wir noch mehr ursache dazu: *L'enseignement de l'allemand souffre d'une double nomenclature,* sagt professor Maquet in seinem ersten bericht. Wir haben eine deutsche und lateinische terminologie. Warum die schüler mit dem doppelten gepäck belasten? Entweder das eine oder das andere. Welche von beiden nomenklaturen geeigneter ist, wie sie im einzelnen zu gestalten wäre, geht dann ebenso und noch mehr als uns die vertreter des deutschen und der altsprachlichen fächer an.

Noch eine andere erwägung könnte uns die frage der fremdsprachlichen terminologie als nicht so unmittelbar wichtig erscheinen lassen. Wir haben oben schon gesehen, daß die französische terminologie methodischen erwägungen ihre entstehung verdankt. Verschrobenheiten in der nomenklatur hatten zu falschem sprachlichen denken geführt. Das geschieht nun besonders dann, wenn man mit den grammatischen

---

[1] Die *Vorschläge des wiener ausschusses* sind, wie ich erst im verlauf der erlanger tagung erfuhr, schon im januar 1912 im verlag von Ed. Sokoll, Wien XV, Henriettenplatz 6, erschienen.

namen das wesen der erscheinungen zum ausdruck bringen will, die sie bezeichnen, wenn sie von dem, der sie gebraucht, inhaltlich erfaßt werden sollen, wenn man also keine bloße benennung, sondern gewissermaßen definitionen geben will. Die gefahr der beeinflussung sprachlichen denkens durch diesen oder jenen französischen oder englischen *terminus technicus* ist nun jedenfalls bei uns viel geringer, weil wir und namentlich unsere schüler beim klang dieser namen doch für gewöhnlich nicht die etwa darin enthaltene definition auf das sprachliche faktum übertragen und dieses damit erklären wollen, sondern nur die sprachliche erscheinung allein im auge haben, und das kann uns genügen. Die fremdsprachlichen grammatischen *termini* werden für uns noch mehr zu bloßen etiketten, als für den franzosen oder engländer (wer denkt z. b. bei den ausdrücken *pronom*, *substantif*, *gerund*, *participle*, noch an die grundbedeutung und möchte diese auf die sprachliche tatsache übertragen, die sie zum ausdruck bringen?). — Es kommt uns also nicht so sehr darauf an, die sprachliche anschauung durch die terminologie zu beeinflussen; wir wollen nur dem durcheinander der ausdrücke für ein und dieselbe sache, dem gebrauch verschiedener terminologien in verschiedenen gegenden, schulen, büchern und unter umständen auch dem nebeneinander verschiedensprachlicher terminologien steuern.

Noch ein drittes könnte uns gegen die unbedingte annahme der rein französischen oder englischen terminologie bedenklich stimmen. Der gebrauch der letzteren setzt voraus, daß auch der grammatikunterricht in der fremdsprache erteilt wird. Denn ich kann mir nicht denken, daß die französischen oder englischen benennungen samt und sonders in die deutsche rede eingeflochten werden. Viele bezeichnungen, wie *sujet*, *attribut*, *complément*, *proposition principale*, *main clause*, *noun*, *epithet* usw. haben sich noch nicht eingebürgert. Nun soll aber der grammatikunterricht bei uns in der muttersprache erteilt werden. — Ferner setzt der gebrauch mancher ausdrücke aus den frankfurter listen[1], besonders der französischen, die anwendung einer anderen als der bei uns üblichen methode voraus. Sie finden dort keine der so beliebten kasusbezeichnungen wieder; sie sind unter die verschiedenen *compléments*

[1] Als manuskript gedruckte kurze aufstellungen von herrn oberl. dr. Zeiger.

aufgeteilt. Die zeitwörter sind nach einem ganz anderen gesichtspunkt eingeteilt; die zeitenbenennung ist teilweise vollständig neu. Es müßte also z. b. die lehre von den zeiten nach ganz neuen richtlinien erteilt werden; die sog. kasuslehre fiele weg. Wer also diese terminologie annimmt, sei es buch oder lehrer, muß die methode ändern. Es kann uns aber kaum verübelt werden, wenn wir unsere unterrichtsweise nicht nach einer terminologie richten; das umgekehrte wäre näherliegend.

Es hat nun den anschein, als ob ich gegen die übernahme der vorgeschlagenen listen überhaupt stellung nehmen und einer deutschen einheitsterminologie das wort reden möchte. Nun habe ich freilich nicht die frankfurter vorschläge zu vertreten; auch gebot es meine pflicht als objektiver berichterstatter, die frage von allen seiten zu beleuchten und speziell unseren bayerischen standpunkt zu betonen. Aber ich muß gestehen, es sprechen doch auch manche inneren und äußeren gründe gegen die einheitsterminologie und für eine regelung innerhalb jeder einzelnen sprache.

Ich kann mir nicht vorstellen, daß alles so einfach und einheitlich gestaltet werden kann, wenn man auf fünf sprachen, alte und neue, rücksicht nehmen muß. Dazu sind doch die erscheinungen in den einzelnen sprachen oft zu verschieden, weniger in der form, als in funktion und bedeutung. Man denke, um nur eines hervorzuheben, z. b. an die verschiedenheit im gebrauch der zeiten im französischen, englischen und deutschen, an die vielverwendbarkeit von infinitiv, partizip und dem bisher sog. *gerund* im englischen, die zum teil doch verschiedene bezeichnungen nötig machen. Eine einheitlichkeit schlechthin gibt es gar nicht, sie kann nur bis zu einem gewissen grade erreicht werden. Auch ist die auffassung grammatischer erscheinungen in den einzelnen ländern ganz verschieden. Das zeigt z. b. ein vergleich zwischen der französischen terminologie und der von England vorgeschlagenen. Die letztere, die einheitsterminologie, macht auf mich in viel geringerem grade den eindruck der klarheit und vollständigkeit[1].

---

[1] Keine bestimmte anordnung, es fehlt die übersichtliche zusammenstellung am schluß, die parallelen in den drei modernen sprachen werden nicht durchgeführt, keine prinzipien hinsichtlich der unterscheidung nach form, funktion und bedeutung, verschiedenheit der sprachlichen auffassung in England: *predicative*, *equivalent*, satzeinteilung, unklar besonders XXI, XXXVII.

Die uneinheitlichkeit kommt greifbar zum ausdruck, wenn in einem anhang fast jedes kommissionsmitglied in irgendeinem punkt der 46 *recommendations* sich seine privatansicht vorbehält. — Endlich soll eine solche nomenklatur oft ganz verschiedenen bedürfnissen des unterrichts und der methodik in den einzelnen sprachen rechnung tragen, da ja die darbietung von im wesen gleichen erscheinungen aus methodischen gründen oft ganz verschieden, in anderen zusammenhängen erfolgen muß.

Übrigens vergessen wir, daß ja eigentlich noch nicht die einheitsterminologie zur diskussion steht. Weder hier, noch in Frankfurt kann eine solche aufgestellt werden, da noch andere mitzureden haben. Wir sollen nur unser votum über die vorgeschlagenen terminologien abgeben und die frankfurter beschlüsse vorbereiten helfen. Lassen wir also die schwierigkeiten der einheitsterminologie einstweilen beiseite und befassen uns zunächst mit der frage: haben wir nicht auch schließlich ein interesse daran, daß unsere schüler mit den fremdsprachlichen terminologien bekannt gemacht werden? Ich glaube, letzteres geschieht bereits zum großen teil. Die lehrbücher alle enthalten die fremdsprachlichen bezeichnungen, zum mindesten in den kapitelüberschriften, allein oder neben den deutschen, bzw. lateinischen. An diesen bezeichnungen kann man also nicht vorübergehen. Zum mindesten werden sehr viele von ihnen auch im unterricht tatsächlich gebraucht, auch vom deutsch unterrichtenden lehrer, schon deshalb, weil er für manche erscheinung, für die im deutschen kein äquivalent vorhanden ist, keine andere als fremdsprachliche bezeichnung hat (*passé défini*, *conditionnel*), in anderen fällen aus gewohnheit; anderes wird dann wieder durchweg deutsch-lateinisch bezeichnet, weil sich der fremdsprachliche ausdruck noch nicht eingebürgert hat. Es wäre interessant festzustellen, wieviele und welche ausdrücke von den einzelnen lehrern im unterricht französisch, bzw. englisch bezeichnet werden, wieweit es prinzipiell oder nur gelegentlich geschieht. Das wäre auch ein positiver beitrag zur lösung der ganzen frage. Auf alle fälle können wir nicht ganz ohne die fremden ausdrücke auskommen. Vielfach wird ferner in den oberen klassen auch grammatik in der fremdsprache gegeben, mit oder ohne benutzung einer französisch oder englisch geschriebenen repetitionsgrammatik. Und das nicht ganz ohne berechtigung. Denn in

den bestimmungen über die mündliche reifeprüfung an den bayerischen realschulen heißt es, daß auch fragen aus der grammatik in der fremdsprache gestellt und beantwortet werden sollen. Wie soll der schüler die grammatischen ausdrücke verstehen und gebrauchen, wenn sie ihm vom unterricht her nicht bekannt sind?

Ich meine, viele praktische gründe sprechen dafür, uns auch für die fremdsprachliche terminologie zu interessiren und an ihrer endgültigen gestaltung mitzuarbeiten. Daß sie einer revision bedürfen, weiß jeder fachlehrer.

Wir brauchen nur mehrere lehrbücher aufzuschlagen, in der oder jener schule, bei diesem oder jenem lehrer zuzuhören, um zu erfahren, daß einmal das akkusativobjekt *régime direct*, das andere mal *complément direct* heißt. Hier hören wir von *verbes neutres*, dort von *verbes intransitifs*. Im englischen spricht man bald vom *durativ*, dann wieder von *progressive form* oder endlich von *present* usw. *continuous*.

Aber auch eine vereinfachung der bezeichnungen innerhalb ein und derselben terminologie ist dringend geboten, damit ein verwirrendes nebeneinander von ausdrücken, wie *verbe actif* — *voix active*; *verbe neutre* — *genre neutre*; *nom* — *substantif*; *past* — *perfect* — *preterite* u. dgl. verschwinden.

Die reformbedürftigkeit der fremdsprachlichen terminologie einmal angenommen, haben wir uns weiter zu fragen: unter welchen gesichtspunkten erscheint uns diese reformirung wünschenswert? Wir können zu dem entschluß kommen, daß erst die frage der einheitsterminologie geregelt werden muß und daß sich dabei auch die wahl der fremdsprachlichen ausdrücke ergeben wird. Wir können aber auch, ohne einer eventuellen endgültigen entscheidung vorzugreifen, uns diese wahl als eine provisorische denken. Da ist nun zweierlei denkbar: einmal die unveränderte übernahme der französischen, bzw. englischen terminologie (worauf ja die frankfurter vorschläge bis auf verschwindende kleinigkeiten fußen). Nun aber sind diese terminologien, wie schon gesagt, ganz auf die bedürfnisse des unterrichts in der betreffenden muttersprache zugeschnitten. Dann müssen wir unsere methode danach einrichten. Oder wir nehmen auf die besonderen verhältnisse unseres unterrichtes rücksicht. Es läuft also auch hier wieder auf die methodenfrage hinaus. Die lehre von den zeiten, die sog. kasuslehre, die einteilung der verba, ja die ganze übliche

einteilung der syntax würde bedenklich ins wanken geraten, wenn wir unserem grammatikunterricht die frankfurter terminologien zugrunde legen. Ich für meine person sage ja nicht, daß das ein fehler wäre; ich weise nur auf diese konsequenzen hin, denn wir sollen uns hier schlüssig werden. In Frankreich konnte dieser konflikt nicht entstehen, da dort nach einer einheitlichen methode unterrichtet wird. — Noch in einer anderen hinsicht war dort die einheitlichkeit leicht zu erreichen. Wie soll die einführung der neuen terminologie, angenommen wir werden einig, durchgeführt werden? Wir können hier so wenig, wie in Frankfurt jemand zur annahme unserer beschlüsse zwingen, und alles wird beim alten bleiben, wenn nicht, wie in Frankreich, die regirung mit vorschriften eingreift. Und etwaige erlasse eines bundesstaates sind noch nicht bindend für die anderen.

Es fragt sich nun, ob wir die frankfurter vorschläge im einzelnen durchberaten oder nur gewisse, voraussichtlich besonders umstrittene ausdrücke erörtern wollen. Wir können natürlich auch die frankfurter vorschläge zunächst ganz ablehnen und eine abwartende stellung einnehmen. Sehr viel zweck hat es ja nicht, wenn wir hier das einzelne durchgehen; dazu fehlt uns die möglichkeit, uns ganz in den schwierigen gegenstand zu vertiefen. Übrigens wird auch in Frankfurt die terminologie nicht gemacht. Das kann nur ein kleiner kreis von männern der schule und wissenschaft, die sich regelmäßig versammeln und punkt für punkt durchberaten, gestützt auf umfangreiches material, namentlich auch auf umfragen in den kreisen der beteiligten, die so ihre ansicht besser zum ausdruck bringen und begründen können als in einer großen versammlung.

Um nun doch auch hier schon zu einem, wenn auch bescheidenen ergebnis zu gelangen und einen ausweg zu finden aus dem dilemma zwischen einheitsterminologie oder nomenklatur der einzelnen sprachen, möchte ich meine ausführungen noch einmal dahin zusammenfassen: Nicht nur eine vereinfachung, namentlich auch eine vereinheitlichung der grammatischen terminologie für alle zweige des sprachunterrichtes ist dringend notwendig. Für uns in Bayern ist es mit rücksicht auf die herrschende unterrichtsmethode und im interesse eines einheitlichen unterrichtsbetriebes in allen sprachen wünschenswert, daß im einvernehmen mit den vertretern der übrigen

sprachlichen fächer eine sogenannte grammatische einheitsterminologie geschaffen werde. Für die besonderen bedürfnisse des neuphilologischen unterrichtes, namentlich in den höheren klassen, wollen wir uns einer vereinfachten, einheitlichen französischen, bzw. englischen terminologie bedienen. Diese nomenklaturen sind von einem sonderausschuß von fachmännern in vorschlag zu bringen und nach billigung durch die fachvereine der regirung zur obligatorischen einführung zu empfehlen.

München. F. Baumann.

ZUR FRAGE DER VEREINHEITLICHUNG DER AUSSPRACHEBEZEICHNUNG[1].

Auf die geschichte der frage der vereinheitlichung der aussprachebezeichnung brauche ich nicht näher einzugehen. Es genügt, kurz zu erwähnen, daß regirungsrat dr. Steinmüller auf der 5. hauptversammlung des Bayerischen neuphilologenverbandes zu Würzburg folgende 4 thesen zur annahme brachte: 1. Die vereinheitlichung der aussprachebezeichnung in neusprachlichen schul- und wörterbüchern ist dringend wünschenswert. — 2. Es ist eine wirkliche lautschrift, keine solche durch diakritische zeichen, d. h. keine umschrift durch buchstaben oder zahlen zu erstreben. — 3. Ganze texte in der lautschrift in schulbüchern sind als unheilstiftend zu verwerfen. Die lautschrift beschränke sich vielmehr nur auf die einzelnen wörter in der grammatik, im übungsbuch und im glossar. — 4. Da die aufstellung einer für das französische und englische gemeinschaftlichen lautschrift auf erhebliche schwierigkeiten stoßen und die einigung erschweren wird, so wird es sich empfehlen, zunächst mit der aufstellung einer lautschrift für das englische zu beginnen, was entschieden auch vordringlicher ist.

Steinmüller gab dann auf dem Deutschen neuphilologentag zu Hannover die anregung dazu, daß die frage der vereinheitlichung der aussprachebezeichnung auf die tagesordnung des Deutschen neuphilologentages zu Zürich gesetzt werde.

[1] Vortrag, gehalten auf der 7. hauptversammlung des Bayerischen neuphilologenverbandes zu Erlangen (11.—13. april 1912).

Das geschah. Die frage wurde in Zürich von Viëtor in folgenden 4 thesen vertreten: 1. These 1 von Steinmüller. 2. These 2 von Steinmüller. 3. Dieser anforderung entspricht die lautschrift des weltlautschriftvereins (*Association phonétique internationale*[1]), die auch durch ihre verbreitung in 36 ländern, sowie durch ihre verwendung in — soweit bekannt — 120 werken, darunter 34 lehrbüchern, weitaus die erste stelle einnimmt. 4. die allgemeine anwendung dieser lautschrift auch in solchen mit aussprachebezeichnung versehenen werken, die nicht für die schule bestimmt sind, ist gleichfalls zu wünschen.

Das ergebnis der beratungen über diese thesen war eine resolution, welche folgendermaßen lautete: „Die versammlung anerkennt die wichtigkeit der von Viëtor angeregten frage und richtet an alle neuphilologischen vereine die aufforderung, die Viëtorschen thesen bis zur nächsten tagung zu besprechen und dazu stellung zu nehmen." Im verfolg dieser resolution wurde vom gegenwärtigen Bayerischen neuphilologentag die frage der vereinheitlichung der aussprachebezeichnung auf die tagesordnung gesetzt und ich von der vorstandschaft des Bayerischen neuphilologenverbandes veranlaßt, die frage zu erörtern.

Es wird nun zweckmäßig sein, die Viëtorschen thesen der reihe nach zu besprechen.

Zu these 1. Ich glaube, darüber herrscht kaum mehr ein zweifel, und es dürfte sich erübrigen, zu dieser these noch ein wort zu verlieren, zumal sie von dem 5. Bayerischen neuphilologentag schon einstimmig angenommen wurde.

Zu these 2. Auch diese these wurde bereits angenommen. Die erfahrungen, die die bayerischen neuphilologen seinerzeit zur annahme der these veranlaßten, dürften auch heute noch maßgebend sein.

Zu these 3. Bei dieser these erheben sich die schwierigkeiten. Hier trat in Zürich eine große meinungsverschiedenheit zutage, und auch Schröer hat in einer abhandlung in der *Germ.-roman. monatsschrift* mehrere bedenken gegen die lautschrift der *A. Ph. I.* laut werden lassen. Zunächst wurde in Zürich und auch von Schröer auf den zusammenhang zwischen schule und wissenschaft hingewiesen. Schröer ist der meinung, es müßte zuerst eine einheitliche lautschrift für die

[1] In der folge mit *A. Ph. I.* bezeichnet.

wissenschaft hergestellt werden und es müßte dann diese wissenschaftliche lautschrift nach maßgabe des bedürfnisses auf die schule angewendet werden. Zugleich gibt jedoch Schröer zu, daß es noch lange dauern würde, bis eine solche einheitliche, allen wissenschaftlichen bedürfnissen entsprechende lautschrift zustande komme, und erkennt im selben atemzuge an, daß die schule nicht so lange warten könne. Hier gerät er also in einen — unvermeidlichen — widerspruch, und dieser widerspruch legt es nahe, in der frage der vereinheitlichung der aussprachebezeichnung unterricht und wissenschaft zu trennen. Und das kann leicht geschehen, denn die lautschrift hat ja in der wissenschaft und beim unterricht ganz verschiedene zwecke. Der wissenschaft kommt es darauf an, ein so reich gestaltetes und differenzirtes lautschriftsystem zu besitzen, daß es einerseits auf alle sprachen, andererseits auf alle dialektnuancen einer sprache anwendbar ist. Für uns deutsche mittelschullehrer kommen aber in der hauptsache nur zwei sprachen, nämlich die englische und französische, in frage. Außerdem handelt es sich bei diesen sprachen für den unterricht nur um die *standard*-aussprache. Es kann ferner nur der lernende, nicht der lehrende maßgebend sein. Die aussprachebezeichnung muß dem *lernenden* ein möglichst klares, leichtfaßliches schriftbild vom laute geben. Die bequemlichkeit für den lehrer, der zwischen schule und wissenschaft steht, ist eine sekundäre frage; denn vom neuphilologischen lehrer muß erwartet werden, daß er, wenn er als lehrer mit einem lautschriftsystem arbeitet, sich in anderen lautschriftsystemen rasch auskennen lernt. Es erscheint mir also als ganz unzweckmäßig, die schullautschrift von der existenz einer einheitlichen der wissenschaft dienenden lautschrift abhängig zu machen. Deshalb ist auch der von Hausknecht in Zürich gemachte einwand hinfällig, daß das noch im erscheinen begriffene wörterbuch von Murray, das die lautschrift der *A. Ph. I.* nicht anwendet, bei seinem großen einflusse in der lautschriftangelegenheit eine zweispurigkeit auf jahre hinaus verursache, denn der *Murray* kommt für die schüler ja gar nicht in frage; die schüler haben mit dem *Murray* nichts zu schaffen, und der lehrer wird sich doch auch dann in ihm zurecht finden, wenn er die lautschrift der *A. Ph. I.* gewohnt ist, zumal die Murraysche lautschrift im prinzipe mit der der *A. Ph. I.* übereinstimmt, gehen doch beide lautschriftsysteme, das des Murray

und das der *A. Ph. I.*, auf Sweet zurück. Daß das wörterbuch von Schröer, das ja wohl auch von schülern benutzt werden kann, nicht die lautschrift der *A. Ph. I.* hat, spricht auch nicht gegen die allgemeine einführung dieser lautschrift, da doch anzunehmen ist, daß in einer neuauflage der verfasser diejenige lautschrift anwendet, die als einheitliche lautschrift bestimmt wird, und sollte es auch die der *A. Ph. I.* sein. Es erweisen sich also diese in Zürich und von Schröer gegen die allgemeine einführung der lautschrift der *A. Ph. I.* vorgebrachten äußeren gründe als nicht stichhaltig, und ich wüßte nicht, welche anderen äußeren gründe gegen eine einheitliche lautschrift ausfindig gemacht werden könnten. Die sache der allgemeinen lautschrift hängt allein an dem guten willen der verfasser von lehr- und wörterbüchern, sich einem allenfalsigen diesbezüglichen beschlusse unterzuordnen.

Es fragt sich nun noch: ist die lautschrift der *A. Ph. I.* hinsichtlich des französischen und englischen für die zwecke der schule brauchbar? Die von Viëtor angegebene weite verbreitung dieser lautschrift ist zweifellos ein starker indizienbeweis für ihre brauchbarkeit. Gleichwohl sind von Schröer auch in dieser hinsicht bedenken erhoben worden. Zunächst beanstandet er, daß das lautschriftsystem der *A. Ph. I.* nicht abgeschlossen, sondern noch in der entwickelung begriffen sei. Das stimmt allerdings, soweit wissenschaftliche interessen in frage stehen, d. h. insofern, als das lautschriftsystem der *A. Ph. I.* auf alle dialektnuancen und alle sprachen angewendet werden soll. Allein für die *standard*-aussprache des französischen und englischen darf es als abgeschlossen betrachtet werden, und so stellt sich als der kernpunkt der angelegenheit die frage dar: ist das heute bestehende lautschriftsystem der *A. Ph. I.* für die schule zweckmäßig? Auch in dieser beziehung macht Schröer mehrerlei ausstellungen. Vor allem spricht er den wunsch aus, daß die lautschriftzeichen sich leicht mit den schriftbildlichen vorstellungen, die den schülern geläufig oder naheliegend sind, verbinden. Diesem wunsche Schröers möchte man sich wohl gerne anschließen, wenn man die lautschrift der *A. Ph. I.* betrachtet. Es findet sich darin eine reihe von schriftzeichen, die die schüler fremdartig anmuten mögen, wie z. b. [ɛ, ø, ɥ, ʃ] usw. Allein es stellt sich, wenn man die gewohnten schriftbildlichen vorstellungen zur grundlage einer lautschrift macht, eine neue schwierigkeit ein, an die Schröer

nicht zu denken scheint, nämlich die, daß die gewohnten schriftbildlichen vorstellungen bei den verschiedenen nationen verschieden sind. Möchten wir deutsche *ä* und *ö* den zeichen [ɛ] bzw. [ø] vorziehen, so hat für die franzosen das trema einen ganz anderen gewohnheitswert, der ihnen eine antipathie gegen *ä* und *ö* einflößt. Aus demselben grunde mögen sie auch das zeichen [ɥ] dem zeichen [ü̯] vorziehen, das wir für den *ü*-laut im diphthonge *ui* setzen würden. Ich möchte auch, wie Schröer, den zeichen *ś* und *ź* vor den zeichen [ʃ] und [ʒ] wegen ihrer parallelen stellung zu *s* und *z* den vorzug geben. Indes sind diese punkte doch nicht so wesentlich, daß sie in der vorliegenden frage eine *conditio sine qua non* werden könnten. Dagegen erscheint mir, abweichend von Schröer, der nichts davon sagt, ein anderes schriftzeichen in der lautschrift der *A. Ph. I.* sehr bedenklich, und das ist das zeichen [y] für den *ü*-laut. Der den franzosen eigene gewohnheitswert des tremas mag die *A. Ph. I.* veranlaßt haben, statt des in Deutschland viel gebrauchten *ü* das zeichen [y] zu nehmen, allein wir müssen dieses zeichen mit rücksicht auf die verwirrung, die in den köpfen der lernenden entstehen muß, wenn sie es bald mit *i*, bald mit *ü* zu deuten haben, unbedingt ablehnen.

Schröer beanstandet ferner, daß von der *A. Ph. I.* die englischen diphthonge [e^{i}] und [o^{u}] mit *ei* bzw. *ou* bezeichnet werden, und wünscht die bezeichnung [e^{i}] und [o^{u}]. Dieser wunsch ist zweifellos berechtigt, denn der lehrer wird beim schüler die *standard*-aussprache *e^{i}* und *o^{u}* mit der bezeichnung [e^{i}] und [o^{u}] viel leichter erreichen als mit *ei* und *ou*. Was Schröer sonst noch an der lautschrift der *A. Ph. I.* beanstandet, erscheint mir als nebensächlich. Ob das tonzeichen vor oder hinter der tonsilbe sich befindet, ist ziemlich gleichgültig; beide arten haben etwas für sich und sind zu gewöhnen. Viel wichtiger ist, daß das tonzeichen, wie immer es sei, ungleich häufiger angewendet werde, als es in der schrift der *A. Ph. I.*, besonders für das englische, geschieht. Es ist auch unwesentlich, ob das längezeichen ein strich über dem langen vokal ist, wie Schröer wünscht, oder, wie in der schrift der *A. Ph. I.*, ein kolon hinter dem vokal. Für den strich über dem vokal spräche vielleicht die psychologische tatsache, daß die apperzeption des längezeichens etwas rascher und müheloser erfolgt als bei dem auf das vokalzeichen folgenden kolon; gegen die von Schröer gewünschte längebezeichnung aber spricht der

umstand, daß bei den nasalvokalen zwei zeichen über dem vokale wären, wie z. b. in $\tilde{\bar{a}}$, was nicht sehr schön wäre.

Meine damen und herren! Mit diesen ausführungen ist die kritik der lautschrift der *A. Ph. I.* natürlich nicht erschöpft; es konnte auch nicht meine aufgabe sein, hier ein endgültiges lautschriftsystem aufzustellen; ich sollte nur dartun, ob die lautschrift der *A. Ph. I.* für die schule brauchbar ist, und ich möchte meine darlegungen in folgendem antrag zusammenfassen: Der 7. Bayerische neuphilologentag spricht sich im prinzipe für die lautschrift der *A. Ph. I.* als einheitslautschrift aus, hält aber im interesse des unterrichtes einige modifikationen der lautschrift der *A. Ph. I.* für notwendig. Für den fall, daß dieser antrag annahme findet, möchte ich zur weiteren durchführung der vorliegenden frage vorschlagen, daß der bayerische vertreter beim Deutschen neuphilologentag zu Frankfurt den antrag stellt, es wolle behufs feststellung der erforderlichen modifikationen eine kommission eingesetzt werden.[1]

Zu these 4. Nach den bisherigen ausführungen erscheint diese these als annehmbar. Die allgemeine anwendung der lautschrift der *A. Ph. I.* auch in wissenschaftlichen werken, die nicht für die schule bestimmt sind, kann uns allen nur erwünscht sein, wenngleich wir sie nicht als vordringlich erachten. Freilich handelt es sich um die im vorausgehenden vorgeschlagene modifizirte lautschrift, und es kann fraglich sein, ob die wissenschaft die im interesse der schule etwa vorgenommenen modifikationen annimmt; indes ist nicht einzusehen,

---

[1] Ich möchte hier noch mitteilen, daß ich in den letzten tagen von herrn prof. Sedlmayr-München ein lautschriftsystem mit einer zuschrift erhalten habe, in welcher er sagt, daß die transkription der *A. Ph. I.* die beste sei, die man habe, daß sich jedoch eine weitere ausgestaltung dieser lautschrift als notwendig erweise, da sie in der darstellung der lautverhältnisse nicht genau genug sei. Diese zuschrift vertritt also einen ganz ähnlichen standpunkt wie mein antrag. Nur teile ich die meinung des herrn prof. Sedlmayr nicht, daß die lautschrift der *A. Ph. I.* hinsichtlich der genauen darstellung der lautverhältnisse nicht genüge. Wenn er z. b. im englischen zwei lange *a*, zwei konsonantische *i*, zweierlei *l*, zweierlei *aw*, zweierlei *ʻu*, zweierlei *w* und im französischen drei konsonantische *i* unterscheidet, so geht das zum mindesten für schulzwecke entschieden zu weit. Allzuviel ist auch hier ungesund. Indes dürfte es sich doch empfehlen, daß herr prof. Sedlmayr seine lautschrift der von mir vorgeschlagenen kommission, falls sie zustande kommt, als material übergibt.

warum die wissenschaft diese modifikationen nicht annehmen sollte, da die schullautschrift inhaltlich doch vollständig sich mit der wissenschaft deckt und nur änderungen hinsichtlich der form beansprucht. Übrigens berühren sich wissenschaft und schule nur auf dem verhältnismäßig kleinen gebiete der *standard*-aussprache des französischen und englischen. Jenseits dieses gebietes ist die wissenschaft völlig unabhängig von den praktischen zwecken der schule, weshalb dort die lautschrift der *A. Ph. I.* ruhig weiter ausgebaut werden mag; das kümmert dann die schule wenig und berührt die heute vordringliche seite der frage der vereinheitlichung der aussprachebezeichnung in keiner weise. In der klaren unterscheidung der verschiedenen interessen von schule und wissenschaft und in der genauen beschreibung ihrer berührungspunkte liegt die möglichkeit, daß beide nach maßgabe ihrer bedürfnisse dem ziele einer einheitlichen aussprachebezeichnung näher kommen. Auf keinen fall aber darf die frage der einheitlichen schullautschrift von der stellungnahme der wissenschaft hierzu abhängig gemacht werden.

Nürnberg. B. Uhlemayr.

AUS UND ÜBER AMERIKA.

V.

AMERIKANISCHE KULTUR. DAS HÖHERE UNTERRICHTSWESEN.

(Fortsetzung.)[1]

Im vorhergehenden kapitel haben wir gesehen, daß die bevölkerung Nordamerikas durch tradition, vererbung, nachahmung und angewöhnung aus den primitiven zuständen der zeit der staatengründungen nomadenhafte neigungen und die charakteristischen fähigkeiten, anlagen und triebe ihrer vorfahren, der hinterwäldler (*backwoodsmen*) und kulturpioniere (*pioneers*), bewahrt hat und sowohl veränderung an sich und

[1] Vgl. band XV der *N. Spr.*, heft 1, s. 1—18, und heft 2, s. 65—81; band XVII, heft 1, s. 19—35, heft 2, s. 65—81, heft 4, s. 193—206, und heft 10, s. 577—599; bd. XVIII, heft 3, s. 150—166, heft 7, s. 385—400, und heft 8, s. 476—490; bd. XIX, heft 4, s. 219—235, heft 5, s. 257—277, heft 7, s. 385—405, und heft 10, s. 584—607.

wechsel in ort und beschäftigung prinzipiell liebt, als auch ihrer „amerikanischen" freiheit und unabhängigkeit, so wie wir sie bis jetzt beschrieben haben, in jeder hinsicht eine möglichst weitgehende bedeutung zu verleihen oder zu wahren bestrebt ist. Wir haben ferner bemerkt, daß im „lande der freiheit" (*the land of liberty*) gemäß der amerikanischen auffassung von persönlicher freiheit von jeher ein schrankenloser individualismus in gesellschaftlich-wirtschaftlicher beziehung herrscht und es dem „stärkeren" gewohnheitsmäßig und von alters her unbenommen ist, den „schwächeren" „auf gesetzliche, ehrliche und anständige weise" gründlich und systematisch auszunutzen und ihn, wenn er infolge der ausnutzung ganz „schwach" geworden ist, obgleich er manchmal noch im besten mannesalter steht, als vollkommen unbrauchbar und unnütz beiseite zu schieben. Dies geschieht als etwas ganz alltäglich-selbstverständliches und fällt nicht im mindesten auf; es ist besonders seit der großen veränderung der wirtschaftlichen verhältnisse und existenzbedingungen und seit der außerordentlichen zunahme der bevölkerung eine durchaus regelmäßige erscheinung des amerikanischen lebenskampfes geworden. „Jeder," sagt man ja, „hat" in diesem kampfe „für sich selbst zu sorgen." Und mildtätige stiftungen und vereine, an denen wahrlich kein mangel ist, und kirchliche armenfürsorge, die in den händen der geistlichen und der frauen liegt und sehr gut organisirt ist, können an der tatsache der traditionellen ausbeutung der „schwächeren" und ihres frühzeitigen und oft unverschuldeten erliegens nicht viel oder im grunde genommen gar nichts ändern.

Dazu kommt, daß der staat als solcher gemäß der denkart des amerikanischen geistes in keiner weise über dem volke, sondern mitten im volke steht und sich zugleich möglichst wenig in die angelegenheiten der individuen, ihren gegenseitigen verkehr und ihre beziehungen zueinander einmischt. Außerdem ist die zentralregirung in Nordamerika von hause aus mindestens im inneren in bezug auf die einzelstaaten und in bezug auf das ganze, in bezug auf das, was alle bürger in allen einzelstaaten angeht, ziemlich machtlos. In der tat hat sie sich nur allmählich und erst seit kurzer zeit mit klarem verständnis ihrer aufgabe und mit voller erkenntnis ihres zieles bemüht, ihre wirkungssphäre auch im inneren des staatenbundes ein wenig auszudehnen und auf die

einzelstaaten und die gesellschaft im allgemeinen zur wahrung der interessen der gesamtheit und aller bürger ihren zentralisirenden, überwachenden, lenkenden und beherrschenden einfluß, wenn auch immerhin ziemlich schüchtern und spärlich, geltend zu machen.

Solche und andere umstände, die ich bereits besprochen habe, bewirken zweifellos oder tragen wenigstens dazu bei, daß die materielle existenz des individuums und der familie in Nordamerika, verglichen mit zuständen, wie man sie in Europa und vor allem im kontinentalen zentralen und westlichen Europa findet, wenn auch gewiß nicht im großen und ganzen schlechter, sondern vielmehr in mancher hinsicht weit besser, doch durchgängig verhältnismäßig unsicher und fortwährenden schwankungen, den sogenannten „herauf und herab im leben" (*ups and downs in life*) unterworfen ist. Diese tatsache muß man natürlich in betracht ziehen, wenn man die vorzüge und nachteile der lebensbedingungen in zwei so verschiedenen ländern, länderkomplexen und kontinenten abwägt und beurteilt.

Merkwürdigerweise macht sich in den Vereinigten Staaten das schwanken der materiellen existenz unter den eigentlichen arbeitern, besonders auch denen, die nur mit der hand und ohne lange vorbildung arbeiten (*unskilled laborers*), vorausgesetzt, daß sie in Amerika heimisch sind oder heimisch geworden sind, weit weniger stark und weniger allgemein fühlbar als in *den* schichten der bevölkerung, die etwa der unteren und mittleren bourgeoisie in europäischen ländern entsprechen. Außerdem betrifft diese unsicherheit vorzugsweise gerade solche berufskreise, in denen in den staaten Europas der lebenskampf des individuums infolge der geburt, der privilegirten stellung der familie, wohlgeordneter und klug ersonnener bureaukratischer verhältnisse, fester staatlicher einrichtungen, reglements, verordnungen und vorschriften, staatlicher prüfungen und der damit verbundenen persönlichen ansprüche und berechtigungen usw. bedeutend vereinfacht, erleichtert, gemildert und mindestens „geregelt" ist und — vielleicht abgesehen von einer langen lern- und probezeit, einer langwierigen vorbereitung für den beruf und einem etwas dürftigen und entbehrungsvollen anfange der laufbahn — durchaus gleichmäßig, glatt und ohne störende stöße und gegenstöße verläuft.

Man hat oft genug und zwar mit recht gesagt, und ich selbst habe diese tatsache bereits angedeutet, daß, wenn man die lebensbedingungen des zentralen und westlichen kontinentalen und wohl auch insularen Europa als vergleichungspunkte zugrunde legt, es den heimischen oder heimisch gewordenen arbeitern, den landbauern, den fabrikarbeitern, den eisenbahnarbeitern, den tunnelbauern, den bergleuten, den maurern, zimmerleuten und anderen handwerkern und lohnarbeitern, ferner den dienstboten and kellnern, auch den hausirern und den herumziehenden kleinen handwerkern und geschäftsleuten, wie scherenschleifern, brillenverkäufern und dergl., in Nordamerika materiell überhaupt besser oder viel besser und verhältnismäßig am besten geht. Selbstverständlich befinden sich in den Vereinigten Staaten die reichen, denen es darum zu tun ist, und denen es dortzulande so leicht gemacht wird, durch verwendung ihres kapitals noch reicher zu werden, in einer besonders günstigen und vorteilhaften stellung; und dasselbe läßt sich auch von denen sagen, die nicht als reich gelten, die es aber durch eisernen fleiß, durch methodische klugheit und asketische genügsamkeit und sparsamkeit dahin gebracht haben, die ersten 5000, 10000, 50000 oder 100000 dollars zurückzulegen, und nun imstande sind, auf dieser einigermaßen sicheren grundlage ohne allzu große gefahr weiter zu spekuliren. Dagegen ist es ebenso wahr, daß die übrigen, die vertreter anderer berufsarten, die für lohn, gehalt, honorar arbeiten müssen, um den lebensunterhalt für sich und ihre familie zu erwerben, die geistigen oder mehr oder weniger geistigen arbeiter, wie ärzte, richter, rechtsanwälte, ingenieure, pastoren, lehrer, professoren, kaufleute, handlungsreisende, kommis, agenten usw., wenn oder solange sie kein vermögen haben, an und für sich, alles in allem genommen, in bezug auf die materielle existenz kaum besser als in Europa gestellt sind.

Allerdings erhält man in der regel in diesen nnd ähnlichen berufen für seine arbeit eine höhere bezahlung; man braucht keine lange unbezahlte oder kärglich bezahlte lehr- und probezeit durchzumachen; man verdient schon in ganz jugendlichem alter, als anfänger, als lehrling, als lernender, und zwar sofort geld, wenn man überhaupt für jemanden arbeitet. Vorausgesetzt, daß man einheimisch oder der englischen sprache und der landesbräuche kundig ist, findet man,

wenn auch nicht mehr so leicht wie früher, immer noch verhältnismäßig — verglichen mit europäischen lebensbedingungen — leicht arbeit, und man erlangt ohne schwierigkeit eine einigermaßen dauernde und genügend bezahlte beschäftigung und anstellung, solange man jung, womöglich noch unverheiratet und von familiensorgen und -verpflichtungen frei, kräftig und leistungsfähig ist. Auch kann man, ohne in der verfügung über seine zeit durch besondere vorschriften irgendwie behindert zu sein, durch nebenerwerb und durch arbeitsüberstunden viel geld verdienen; jeder muß selbst wissen, wie viel er zu leisten imstande ist, und wie viel arbeit und anstrengung er seinen nerven, seinem körper und geiste, seiner kraft und gesundheit zumuten darf.

Für den jungen mann, für den jugendlichen, kraftvollen, arbeitsfreudigen und vorwärts strebenden beginner irgendeiner professionellen und verwandten laufbahn sieht hier alles rosig aus. Daher pflegt auch der amerikaner, wenn er die vorzüge seines vaterlandes preist und die lebensgelegenheiten in Amerika mit denen in Europa vergleicht, mit stolzer genugtuung und frohem selbstbewußtsein zu sagen: *America is God's own country and the young man's* (man kann wohl hinzufügen: *and the young woman's*) *paradise.* Von seinem standpunkte aus und in anbetracht seines temperamentes, seiner lebensauffassung und seiner lebensgewohnheiten usw. hat er auch heute noch gewiß nicht so ganz unrecht. Jedoch übersieht er, indem er so urteilt, absichtlich oder unabsichtlich seinem nationalen charakter gemäß vollständig die frage der sicherheit der existenz und der ganzen lebensbahn eines menschen in den gebildeten ständen, soweit man in Amerika von ständen sprechen darf, also in *den* schichten der bevölkerung, die auf bildung und einen gewissen grad sozialer achtung anspruch erheben, aber teils unbemittelt sind, teils nur ein geringes oder kein großes familienvermögen besitzen. Auf diese frage legen wohl junge leute und ihre eltern in solchen ständen in Europa, besonders in Deutschland und Frankreich, großen wert. Aber darum kümmern sich in Amerika die eltern in der regel überhaupt nicht; und daran denken dort auch nicht junge männer und junge frauen bei der wahl eines berufes. Die relative oder vollständige sicherheit ist ihnen zunächst durchaus gleichgültig, und es kommt ihnen, abgesehen von ausgesprochenen neigungen für eine spezielle berufsart, aus-

schließlich darauf an, sofort geld zu verdienen und möglichst bald recht viel geld zu verdienen.

Dieser gesichtspunkt ist gewiß jugendlich oder gar kindlich naiv, aber er ist auch echt amerikanisch und zugleich auf der kenntnis der realität begründet und durch den anblick der tatsächlichen verhältnisse, wie man sie hier beim eintritt ins praktische leben vorfindet, berechtigt. Alles scheint den jungen mann in Amerika von vornherein darauf hinzudrängen, die erstrebung des geldbesitzes als eine hauptaufgabe des menschlichen daseins zu betrachten, die man stets mit allen kräften und möglichst früh und möglichst eilig erfüllen muß.

Die erfahrung lehrt ihn und seine angehörigen, daß stellen und ämter, wenn auch schnell und leicht erlangt, ebenso schnell und leicht verloren werden. Garantie und schutz seitens des staates und infolge staatlicher einrichtungen und fester sozialer gewohnheiten ist in dieser hinsicht so gut wie nirgends vorhanden. Dies gilt ungefähr von allen professionellen berufen, deren vertreter auf regelmäßigen lohn und gehalt angewiesen sind. Dies gilt, um nur zwei berufe zu erwähnen, deren tendenzen und aufgaben offenbar sehr verschieden sind, sowohl von den stellen des „realistischen“ kaufmännischen berufes als von denen des „idealen“ lehrberufes, und zwar in demselben grade. Bei der anstellung, ernennung und berufung, bei der beförderung und gehaltserhöhung, bei der entlassung der stelleninhaber und ihrer ersetzung durch andere herrscht fast überall in hohem maße zufall, willkür, das prinzip der persönlichen empfehlung und begünstigung (*pull*). Zugleich ist es in einem „geschäftslande“ *par excellence*, wie es Nordamerika ist, selbstverständlich, daß dabei das prinzip von angebot und nachfrage und andere kaufmännische prinzipien in allen berufen, auch in dem des lehrers und professors, streng und unter umständen hart und mitleidlos gehandhabt werden.

Die besoldungen sind zumeist für den beginner recht auskömmlich und verlockend und erscheinen dem europäischen beobachter zuweilen im verhältnis zu den von unerfahrenen, unwissenden und unerprobten jungen leuten geleisteten diensten sogar abnorm hoch. Auch werden sie gewöhnlich am anfang und in der blütezeit der laufbahn zur belebung des jugendlichen feuers und zur vermehrung der arbeitswilligkeit und leistungsfähigkeit von zeit zu zeit mehr oder weniger erhöht.

Danach tritt plötzlich für die meisten ein stillstand in der beförderung ein. Nur wenige auserlesene, die noch dazu in der regel reich sind oder geworden sind, erheben sich zu den allseitig beneideten und begehrten und mit ungeheueren, für europäische vorstellungen erstaunlich und fast unbegreiflich hohen gehaltssummen bedachten ämtern der großen leitenden bosse. Ein wirkliches verdienst ist in solchen fällen großartiger beförderung keineswegs immer maßgebend, sondern es spielen dabei häufig genug ebenfalls zufall, willkür, gunst, auch einfluß des geldes, reklame, zeitungsmache, die gabe, wichtig zu tun und durch fortwährendes sprechen von sich selbst anderen zu imponiren, und mancherlei andere umstände mit, die es alle aufzuführen hier der platz fehlt, die jedoch sicherlich nichts mit reinem verdienst und reiner würdigkeit zu tun haben.

Für die mehrzahl bleiben die gehälter nach einiger zeit und bei zunehmendem alter dieselben. Ein konsequent durchgeführtes system des regelmäßigen aufsteigens in der bezahlung auf grund der zahl der dienstjahre und der langjährigen treu geleisteten dienste ist im allgemeinen unbekannt; und da, wo es ausnahmsweise besteht oder zu bestehen scheint, wird es gewöhnlich durch einschränkende bestimmungen und durch das fehlen eines wirklichen schutzes und einer wirklichen rechtlichen garantie seitens des staates illusorisch gemacht. Der erfahrene, gereifte mann erhält für seine arbeit oft nicht mehr als der unerfahrene, junge neuling. Im gegenteil werden seine dienste häufig weniger geschätzt und dementsprechend zuweilen sogar geringer bezahlt, wenn er zu altern beginnt und anzeichen des nahenden alters in seinem äußeren erkennen läßt. Manchmal muß er zufrieden sein, wenn er nicht aus irgendwelchen nichtigen gründen plötzlich entlassen wird, oder wenn ihm sein gehalt wegen angeblich verminderter leistungen nicht gekürzt wird.

Offenbar macht sich im amerikanischen publikum, das die stellen vergibt und besoldet, wie ich bereits früher angedeutet habe, ein starkes vorurteil zugunsten der jugend, zugunsten der jungen anfänger bemerklich. *America is the young man's (and the young woman's) paradise.* Dieser wahlspruch findet fürwahr überall im amerikanischen leben seine bestätigung, in der familie, in der schule, an der universität, im gesellschaftlichen verkehr sowohl als im wirtschaftlich-

sozialen leben. Man ist immer bereit, dem unbemittelten jungen manne, wenn er arbeitsam und energisch ist, bei seinen anstrengungen, vorwärts zu kommen, in jeder weise zu helfen und ihn mit rat und tat wirksam zu unterstützen, was gewiß ein guter, lobenswerter charakterzug des durchschnittsamerikaners ist. Aber andererseits ist man auch von vornherein geneigt, den älteren, wenn auch noch so tüchtigen und ehrenwerten mann zu mißachten und seine ansprüche unberücksichtigt zu lassen, dem es bis zum vierzigsten, fünfundvierzigsten oder fünfzigsten lebensjahre nicht gelungen ist, sein schäfchen ins trockene zu bringen, der sich keines hohen bankkontos rühmen kann und noch immer *gezwungen* ist, um lohn „für andere" zu arbeiten. Dies ist ein mißerfolg im leben, den ihm im grunde genommen kein echter amerikaner verzeiht. Er mag ihn bemitleiden, aber in sein mitleid mischt sich zweifellos stets ein wenig verachtung ein.

Diese lebensauffassung, diese etwas oberflächliche weise, den wert des menschen abzuschätzen und zu beurteilen, die im berufe des geschäftsmannes vorherrscht, tritt auch in den anderen berufen, sogar in denen, die mit dem des geschäftsmannes gar nichts gemein zu haben scheinen, deutlich genug hervor. Natürlich spiegelt sie sich ebenfalls in den verhältnissen und lebensbedingungen des lehrstandes wieder. Man ist in Amerika gewohnt, jede ernstliche, anstrengende und die aufmerksamkeit vollständig in anspruch nehmende tätigkeit schlechtweg als „geschäft" (*business*) anzusehen und so zu bezeichnen. *He means business* heißt „es ist oder wird ihm mit der sache ernst, er versteht dabei keinen spaß". Schließlich ist auch das unterrichten, sei es in der schule, sei es im *college* und in der universität, ein „geschäft", freilich ein nicht sehr gut bezahltes geschäft; der lehrer ist ein „geschäftsmann" (*business man*), und die lehrerin ist eine „geschäftsfrau" (*business woman*), und die, die über ihnen stehen, und von denen sie in ihrer laufbahn abhängen, sind alle geschäftsleute und denken und fühlen ihnen gegenüber wie geschäftsleute.

Die präsidenten und die verwaltungsbehörden (*Boards of Trustees*) amerikanischer universitäten, technischer institute und *colleges* stehen nicht an, ganz unerprobten jungen leuten, wenn sie ihnen bekannt und persönlich gut empfohlen sind, neu geschaffene oder unbesetzte wichtige lehrstühle zu übertragen. Die instinktive bevorzugung der jugend ist dabei im

allgemeinen der entscheidende grund, wozu gewöhnlich familieneinfluß, fürsprache eines reichen und mächtigen und rücksicht auf die herkunft des jungen mannes aus dem bezüglichen staate und auf seine ganze oder teilweise ausbildung in der bezüglichen lehranstalt hinzukommt. Oft ist auch das moment der sparsamkeit von ausschlaggebender bedeutung. Denn amerikanische akademische behörden, die im erbauen von prachtvollen gebäuden, säulenhallen, schauspiel- und versammlungssälen, im einrichten von stattlichen bibliotheken, museen und laboratorien, in allem, was man sieht (*for a show*), höchst freigebig und verschwenderisch sind, zeigen sich in der regel in bezug auf die gehälter des lehrpersonals, die man nicht sieht, und von denen man sogar offiziell in der öffentlichkeit nichts hört, verhältnismäßig recht knauserig. Den jungen mann, dem man den lehrstuhl eines bedeutenden faches anvertraut, nachdem er vielleicht eben erst student an derselben anstalt gewesen ist, kann man ja mit einem niedrigeren titel wie *Associate Professor* oder *Assistant Professor* und daher mit einem möglichst geringen anfangsgehalte abfinden. Zugleich hat man den vorteil, ihn, wenn es notwendig werden sollte, leichter los werden zu können, als einen bewährten lehrer und schulmann, der dem publikum durch seinen namen imponirt und somit seine stellung gegenüber dem präsidenten und den *trustees* einigermaßen gesichert hat.

Manchmal haben die behörden bei der anstellung eines auf europäischen und ost-amerikanischen universitäten vorgebildeten jungen gelehrten die löbliche absicht, in den erstarrten lehrkörper der bezüglichen anstalt frisches, belebendes blut hineinzubringen und dadurch die übrigen mitglieder der fakultät, die etwa noch tief in der gemächlichen routine der alten amerikanischen *colleges* stecken, zu größerer tätigkeit und zu besseren wissenschaftlichen und pädagogischen leistungen anzustacheln. Der erfolg eines solchen verfahrens kann gut oder schlecht, befriedigend oder recht mittelmäßig sein. Das hängt vom zufall ab. Junge amerikaner, die wissen und können zu solchen mühelos erlangten stellen mitbringen, sind oft imstande, sich neuen und hohen anforderungen und zielen schnell und leicht anzupassen und durch nachahmung und verwertung dessen, was sie anderswo gesehen und kennen gelernt haben, und durch ein angeborenes praktisches organisationstalent viel zu erreichen. Aber eine feste grundlage der gerechten wert-

schätzung eines kandidaten, eine allseitig anerkannte norm, ein überall gültiger *standard*, ein allgemeines, objektives prüfungssystem fehlt. Zufall und willkür überwiegen. Irrtümer und täuschungen sind unvermeidlich.

Zuweilen ist die wirkung derartiger unüberlegter, prinziploser berufungen an amerikanische lehranstalten geradezu komisch-grotesk. Plötzlich zeigt sich auf dem studienprogramme einer großen oder gar der größten (*biggest*) universität der name eines unbekannten und unerprobten *homo novissimus*, der mit niedrigem oder hohem titel an die spitze einer wichtigen fakultätsabteilung (*department*) gestellt ist. In der presse der stadt und des staates wird sofort sein ruhm in der üblichen weise ausposaunt, seine lebensgeschichte wird ausführlich erzählt, auch bildlich wird er dem publikum vorgestellt. Da erscheint in einer europäischen fachzeitschrift eine ungünstige kritik der doktordissertation, auf grund welcher der junge mann etwa seine reichlich besoldete stellung erlangt hat. Es gibt neider und nebenbuhler, die diese kritik dem präsidenten oder einem einflußreichen mitgliede der verwaltungsbehörde in die hände zu spielen verstehen. Vielleicht schon am ende des akademischen jahres verschwindet der junge professor klang- und sanglos aus dem lehrkörper der universität; die presse schweigt und erinnert sich seiner nicht im geringsten; sein name ist im nächsten studienprogramme nicht mehr zu lesen; sein ruhm ist dahin; er ist wie verschollen; niemand weiß, wo er weilt, und was aus ihm geworden ist. (In solchen und ähnlichen fällen scheint die wissenschaftliche kritik des alten Europa in der neuen welt immer noch tonangebend und maßgebend zu sein, obwohl gewisse präsidenten, sei es mit recht, sei es mit unrecht, der ansicht sind und es auch offen erklären, daß amerikanische universitäten und institute in ihrer entwickelung die entsprechenden lehranstalten Europas im allgemeinen oder in vielen punkten längst überholt haben.)

Gemäß den bestehenden verhältnissen, anschauungen und gewohnheiten im akademischen leben kann es sich in Amerika sehr wohl ereignen, daß ein verdienter professor von langjähriger erfahrung und sein schüler, ein student, der eben erst den doktorgrad erworben hat oder zu erwerben im begriffe steht, zu gleicher zeit um einen begehrenswerten, gut dotirten lehrstuhl an einer anderen universität kandidiren. Zu dem falle, den ich hier speziell im sinne habe, will ich noch be-

merken, daß der professor von dem unerprobten, unerfahrenen und des unterrichtens wenig kundigen jungen manne, dessen ziemlich wertlose doktordissertation er kurz vor der entscheidung korrigirt oder „zurechtgerückt“ hatte, infolge persönlicher und lokal- und regional (*sectional*)- patriotischer einflüsse unschwer besiegt wurde.

An derselben universität, in der sich dies zutrug, die übrigens in der geschichte des höheren unterrichtswesens in Amerika ehrenvoll bekannt ist und eine sehr bedeutende rolle gespielt hat, die also keineswegs als anormal, vom gewöhnlichen abweichend, als besonders rückständig oder verdorben angesehen werden darf, ereignete sich wenige jahre vorher ein vorfall, den man als eine art gegenbild zu der erwähnten begebenheit bezeichnen kann, und der ebenfalls als typisch für das akademische leben in Amerika betrachtet werden muß. Ein gelehrter ausländischer herkunft hatte fast ein ganzes menschenalter hindurch in einer wichtigen fakultätsabteilung dieser universität nicht ohne ruhm gewirkt. Er hatte sich auch litterarisch vielfach hervorgetan. Mit dem zunehmenden alter stellten sich einige gebrechen ein. Plötzlich wurde er für zu alt und untauglich zum unterrichten erklärt. Man gab ihm zu verstehen, man gestatte ihm noch eine frist, aber er möge bald freiwillig sein amt niederlegen (*hand in his resignation*). Man feierte noch mit der üblichen amerikanischen begeisterung und redseligkeit sein jubiläum. Ein jahr darauf wurde er ohne pension oder entschädigung von den behörden der reichen universität entlassen oder — an die luft gesetzt. *Everybody has to look out for himself.*

Die unsicherheit der existenz, wie sie sich in den professionellen berufen zeigt, empfindet der geborene und im lande aufgewachsene amerikaner gar nicht oder viel weniger, als der europäer aus denselben und ähnlichen ständen, mindestens solange er noch nicht alt ist. Ein kollege, mit dem ich einmal über die pensionsverhältnisse in Deutschland und über die möglichkeit und rätlichkeit, ein pensionssystem in amerikanische universitäten einzuführen, sprach, fand diesen plan für Amerika äußerst lächerlich und für seine person durchaus unnötig. Er meinte, man solle ihm lieber ein höheres gehalt geben, er wünsche und erwarte keine pension; er verstehe es, für sich selbst zu sorgen, und er könne sein leben selbst versichern, wenn, wann und wie es ihm gut dünke; dazu brauche er keine

hülfe von anderer seite; aber man solle in bezug auf die bezahlung der geleisteten dienste nicht so knauserig sein und endlich einmal die professorengehälter anständig erhöhen. Im allgemeinen denkt der von hause aus optimistische amerikaner zunächst wenig an die zukunft, oder sie erscheint seiner einbildungskraft immer als eine sehr angenehme zeit, in der man viel geld, viele dollars besitzt. Diese schöne zeit wird sicherlich für ihn einst kommen, wenn er *jetzt* das nötige leistet, wenn er *jetzt* alle kräfte anspannt. Warum sollte er sich um die zukunft sorgen und grämen? Er hat mehr als genug in und mit der gegenwart zu tun. Die ziele, aufgaben und bedürfnisse, die er in der gegenwart findet, nehmen schon seine zeit, sein denken, fühlen und streben vollständig in anspruch. Wenn er einmal zu seiner erholung oder zur weiteren ausbildung in seinem berufe nach Europa, etwa nach Deutschland, kommt und nun in der gesellschaft, im gespräch, in der unterhaltung, in der ja dieses thema hier unter gebildeten so gern behandelt wird, von festen anstellungen, von pensionsberechtigung und von allen damit verbundenen „absonderlichen", genauen und weitläufigen bestimmungen, regeln und gesetzen sprechen hört, so versteht er das gar nicht; mindestens bleibt ihm das meiste von dem, was er da hört, ganz unverständlich, wenn er es überhaupt für interessant genug hält, um darauf acht zu geben.

Übrigens findet sich in Nordamerika etwas wie feste anstellung, gewissen bedingungen unterworfene unabsetzbarkeit und pensionirung in den verwaltungszweigen der bundesregirung seit der durchführung der *Civil Service Reform*, ferner im heere und in der flotte. Jedoch sind die bezüglichen verwaltungszweige der bundesregirung nicht zahlreich, und die anzahl der aller vorteile teilhaftigen, fest und regelmäßig besoldeten beamten in diesen verwaltungszweigen ist beschränkt. Das heer der Vereinigten Staaten ist bekanntlich sehr klein; auch ist die flotte mit rücksicht auf die küstenausdehnung des landes und im verhältnis zur zahl seiner bewohner gewiß nicht groß zu nennen. Die laufbahn der offiziere des heeres und der flotte ist sehr gesucht und geachtet, in der gesellschaft hoch angesehen, ziemlich schwer zugänglich und steht tatsächlich nur einer kleinen elite offen. Sie sind in Amerika besser bezahlt, als in Europa, wenn ich nicht irre, auch als in England.

Was die gewöhnlichen soldaten, matrosen, marinesoldaten und die subalternen offiziere betrifft, so ist es offenkundig, daß die vorteile der festen anstellung, der verhältnismäßig guten besoldung und der gesicherten pensionirung in ihrem berufe für die einheimischen weder eine bedeutende anziehungskraft noch besonders eine große „bindungskraft“ besitzen. Viele sind ausländer, vor allem deutsche und irländer, die zumeist die not des lebens, stellenlosigkeit und armut, das waffenhandwerk oder den seemannsberuf in den Vereinigten Staaten hat ergreifen lassen; früher waren sie häufig nicht einmal alle naturalisirt. Beim rekrutiren findet ein reger zudrang seitens der einheimischen nur zur zeit eines drohenden krieges statt. Patriotismus und vor allen dingen kampfbegierde, freude an der gefahr und abenteuerlust, die alten instinkte ihrer vorfahren, der hinterwäldler und kulturpioniere, führen sie dann den fahnen des Onkels Sam zu. In friedenszeiten kommen sowohl im heere als in der flotte häufige desertionen vor. Die leute, die sich so aus langerweile oder aus bloßer veränderungssucht ihren verpflichtungen im frieden entziehen, werden selten ernstlich gerichtlich verfolgt und bleiben gewöhnlich unentdeckt und unbestraft. Der amerikaner zieht eine sofort reichlichen gewinn versprechende stellung im freien bürgerlichen leben allen in aussicht gestellten vorteilen eines friedlichen, tatenlosen und unfreien soldaten- und matrosenlebens vor. Er will sich nicht als *free-born American citizen* belästigen lassen, also in diesem falle sich nicht unter die strenge disziplin des militärischen und seemännischen berufes beugen, wenn es dabei keinen spaß (*fun*), d. h. keine befriedigung seiner abenteuerlust und kampfbegierde und keine anhaltende betätigung seiner energie, gibt. Viele dollars sind doch auf jeden fall bei *dem* geschäfte nicht zu verdienen, wenn auch der sold höher ist, als in andern ländern, und wenn auch die Vereinigten Staaten mit pensionen für die kriegsveteranen, ihre angehörigen und ihre nachkommen außerordentlich freigebig sind.

Seit einiger zeit sprechen amerikanische pädagogen, vorsteher des unterrichtswesens, inspektoren und präsidenten mit einem gewissen patriotischen stolze von pensionen für lehrer der öffentlichen (kommunalen) schulen in großen städten und für professoren in reichen *colleges* und universitäten. Bis jetzt habe ich jedesmal, wenn ich mir die sache näher angesehen

habe, nichts reelles, nichts wirklich vorteilhaftes dabei entdecken können. Die einrichtung eines pensionssystems ist doch eine bloße illusion ohne großen wert für die sicherheit des lehrstandes, wenn man durch freiwillige oder erzwungene niederlegung des amtes, durch ausscheiden aus dem schuldienste einer stadt und durch weggang von einem *college* oder einer universität den anspruch auf die pension verliert, und wenn die absetzung eines lehrers oder eines professors vom belieben eines boss oder weniger bosse abhängt und nicht von rechtlichen bestimmungen und vorschriften, etwa von einer richterlichen untersuchung, beurteilung und entscheidung. Diese und ähnliche garantien fehlen jedoch meistens und im lehrberufe immer durchaus in den Vereinigten Staaten. Sie stehen auch zu sehr im widerspruch zu der amerikanischen auffassung von amt und öffentlicher tätigkeit und passen nicht recht zu dem allgemeinen argwohn, den das volk in demokratischen republiken gegen bezahlte beamten stets hegt. Dieser echt demokratische argwohn läßt eben kein volles vertrauen zu der unentwegten pflichttreue und redlichkeit solcher beamten und angestellten aufkommen.

(Fortsetzung folgt.)

Berlin-Wilmersdorf. A. Rambeau.

BERICHTE.

VII. HAUPTVERSAMMLUNG DES BAYERISCHEN NEUPHILOLOGENVERBANDES, ABGEHALTEN IN ERLANGEN VOM 11.—13. APRIL 1912.

I. *Begrüßungsabend.*

Der von der erlanger ortsgruppe des B. N.-V. vorbereitete empfangsabend fand donnerstag, den 11. april, im saale des hotels „blaue glocke“ statt. Eine stattliche anzahl von mitgliedern aus allen teilen Bayerns, viele auswärtige gäste und zahlreiche damen waren erschienen. Der vorsitzende der ortsgruppe, konrektor dr. Waldmann-Erlangen, hielt die begrüßungsansprache. Geheimer hofrat universitätsprofessor dr. Varnhagen überreichte den erschienenen im namen des englischen seminars der universität Erlangen einen festgruß in gestalt einer serie von wissenschaftlichen abhandlungen mit dem titel: *Byroniana und anderes aus dem englischen seminar.* Erlangen, verlag von Max Mencke. 1912. Der begrüßungsabend wurde durch gediegene darbietungen aller art verschönt und nahm infolgedessen einen äußerst anregenden verlauf.

II. *Die öffentliche festsitzung.*

(Freitag, den 12. april, vorm. $9^1/_2$ uhr, in der aula der universität.)

Der verbandsvorsitzende, professor N. Martin-München, eröffnete die festsitzung mit einer herzlichen begrüßung der zahlreich erschienenen ehrengäste und verbandsmitglieder. In pietätvoller weise gedachte er sodann der seit der letzten tagung verstorbenen bayerischen fachgenossen und widmete hierbei besonders warme worte dem gründer des verbandes, dem schaffensfrohen rektor dr. Herberich, sowie dem einstigen ehrenmitglied des verbandes, dem hochverdienten geheimen hofrat professor dr. Breymann. Ihm sei der rührige drang nach wissenschaftlicher und praktischer fortbildung zu danken, wie er sich in den reihen der neusprachlichen lehrerschaft Bayerns bekunde. Die bedeutung der bildungswerte der neueren sprachen erheische die wirkliche umwandlung des realgymnasiums zum neusprachlichen gymnasium. Dadurch werde auch zum segen der studirenden jugend den verschiedenen begabungsrichtungen rechnung getragen.

Der mit beifall aufgenommenen eröffnungsrede des verbandsvorsitzenden folgte eine reihe von begrüßungsansprachen. Das wort ergriff zunächst regirungsrat dr. Bock als vertreter des k. b. staatsministeriums. Er führte etwa aus:

„Seines ihm vom bayerischen kultusministerium erteilten auftrages, die teilnehmer am verbandstag zu begrüßen und den beratungen den besten verlauf zu wünschen, entledige er sich mit besonderer freude. Die verhandlungen versprächen auch diesmal wieder eine reiche quelle wertvoller anregungen zu werden. Heikle probleme (wie 1910) seien zwar diesmal nicht zu lösen, aber im mittelpunkt ständen sehr aktuelle fragen methodisch-didaktischer art, deren klärung nicht weiter hinausgeschoben werden könne. Er wünsche, die neuphilologen möchten im verein mit den lehrern der anderen fächer einheitlich zusammenarbeiten an der erreichung des hohen zieles einer gründlichen harmonischen ausbildung der jugend.“ (Lebhafter beifall.)

Hierauf sprach der präsident des regirungsbezirks Mittelfranken, exzellenz dr. v. Blaul. Er wies zunächst darauf hin, daß er als ministerialreferent zwei jahrzehnte auf dem gebiete des höheren schulwesens gewirkt habe, und gab in kürze einen historischen überblick über die entwickelung des realistischen schulwesens sowie der besonderen eigenart der oberrealschule und des künftigen neusprachlichen gymnasiums. Er führte dann des näheren den gedanken aus, daß die pflege der modernen sprachen sich nicht auf die höheren schulen beschränken dürfe, sondern sich — hauptsächlich im interesse der industrie — auch auf die fortbildungsschulen in den städten ausdehnen müsse.

In vertretung des prorektors der universität Erlangen begrüßte sodann universitätsprofessor dr. Bachmann die versammlung auf akademischem boden. Er schloß seine bedeutsamen ausführungen mit dem wunsche, den lehrern der neueren sprachen möchte ihre tagung im universitätsgebäude ein symbol dafür sein, daß die praktische arbeit auf wissenschaftlichem boden fundamentirt bleiben müsse, wenn sie ihren höheren aufgaben gewachsen bleiben wolle.

Im namen der stadt Erlangen hieß hierauf der 1. bürgermeister hofrat dr. Klippel die versammlung herzlich willkommen. Er wies darauf hin, daß eine fremde sprache in Erlangen lange zeit eine heimstätte besessen habe; die französisch-reformirte kirche sei eine architektonische erinnerung an den seinerzeitigen zuzug französischer emigranten.

Es sprach dann als vertreter des Allgemeinen deutschen neuphilologenverbandes direktor Dörr-Frankfurt, der mit direktor dr. Walter und oberlehrer dr. Zeiger-Frankfurt herbeigeeilt war und dringend zum besuch des XV. Allgemeinen neuphilologentages einlud, sowie oberstudienrat Dietsch namens der höheren schulen Erlangens und des bayerischen gymnasiallehrervereins.

Weiterhin übermittelten grüße und glückwünsche: der Sächsische neuphilologenverband und der leipziger verein für neuere philologie durch universitätsprofessor dr. Max Förster-Leipzig, die dresdener gesellschaft für neuere philologie durch professor dr. Börner, der württembergische verein für neuere sprachen durch oberlehrer Mohr-Stuttgart und schließlich der bayerische realschulmännerverein durch reallehrer dr. Scherer-München.

Im namen des B. N.-V. dankte sodann der vorsitzende professor Martin für die fülle von guten wünschen, welche dem verbande dargebracht worden seien, und erteilte nun herrn geheimen hofrat professor dr. Varnhagen-Erlangen das wort zum 1. festvortrag: *Über die von der "Simplified Spelling Society" vorgeschlagene reform der englischen orthographie.* Dem interessanten vortrag lag folgender gedankengang zu grunde:

> Im englischen bestehe eine sehr starke diskrepanz zwischen schriftbild und lautbild. Vor wenigen jahren seien nun in England und in Amerika zwei gesellschaften gegründet worden, die beide eine reform der englischen orthographie bezwecken. Die englische gesellschaft sei vor wenigen monaten mit einem fertigen programm hervorgetreten. Es werde dabei im wesentlichen von der jetzigen orthographie ausgegangen, deren vereinfachung unter beseitigung der nicht ausgesprochenen buchstaben versucht werde. Vom praktischen standpunkt aus könne man dem system die anerkennung nicht versagen, indes dürften die aussichten auf allgemeine einführung äußerst gering sein.

Den klaren ausführungen Varnhagens folgte ein von universitätsprofessor dr. Pirson-Erlangen in französischer sprache völlig frei gehaltener vortrag über *La Wallonie*, das romanische Belgien im gegensatz zum germanisch-flämischen.

> Nach einleitenden bemerkungen ging der redner zur schilderung der kulturellen und litterarischen entwickelung des landes über. Der westen besitze zwar schon sprachdenkmäler aus dem 9. und 10. jahrhundert, sei aber dem nivellirenden einfluß des französischen verhältnismäßig früh anheimgefallen. Der osten dagegen habe am wallonischen zähe festgehalten. Die revolution von 1830 habe ein aufblühen der wallonischen litteratur zur folge gehabt. In dieser spiegelten sich die grundeigenschaften des wallonischen volkes wieder: ein gesunder, heiterer realismus und nebenbei eine zarte, träumerische empfindsamkeit.

An den fesselnden vortrag Pirsons schloß sich ein aus langer erfahrung herausgewachsenes referat des leiters des pädagogisch-didaktischen neusprachlichen seminars am humanistischen gymnasium Erlangen, des konrektors dr. Waldmann, über: *Die pädagogisch-didaktische ausbildung der neuphilologen.*

Nach einem historischen überblick über die entstehung und entwickelung der neusprachlichen seminare, speziell in Bayern, schilderte der redner in klarer weise die einrichtung und den betrieb derselben, insonderheit des erlanger seminars. Praktische ausbildung und theoretische unterweisung der praktikanten gingen hand in hand. Ihre selbständigen lehrversuche begännen frühzeitig. Sie hätten auch gelegenheit, mit verschiedenen schulgattungen und lehrerpersönlichkeiten bekannt zu werden. Außerdem sei ein kursus für turn- und jugendspiele für sie obligatorisch. Die heranziehung der universitätslektoren zum seminarbetrieb sei eine einrichtung, die man nicht hoch genug einschätzen könne.

Nach diesen drei festvorträgen dankte der vorsitzende, professor Martin, den rednern für ihre lichtvollen darlegungen und schloß die glänzend verlaufene festsitzung mit einem begeistert aufgenommenen hoch auf den *rector magnificentissimus* der universität Erlangen, den allverehrten prinzregenten Luitpold.

III. *Allgemeine sitzungen.*

In der 1. allgemeinen sitzung (12. april, nachmittags $4^1/_2$ uhr) sprach universitätsprofessor dr. Schneegans-Bonn über: *Vergleichende betrachtungen über den bayerischen und preußischen prüfungsmodus in den neueren sprachen.* In scharfumrissener weise schilderte er die unterschiede, die vor- und nachteile der beiden prüfungsmodi, wobei er insbesondere die geplante änderung der bayerischen prüfungsordnung berücksichtigte und zum größten teil billigte. An der diskussion beteiligten sich hauptsächlich universitätsprofessor dr. Förster-Leipzig und geheimer hofrat professor dr. Varnhagen. Ersterer möchte die preußische prüfungsordnung nicht in allen punkten so pessimistisch beurteilen wie Schneegans. Das ideal des letzteren wäre die beibehaltung der in Bayern üblichen gemischten prüfungskommission, jedoch mit dezentralisirung der prüfung. — Ferner wurde ein von reallehrer Rösch-Ansbach eingebrachter antrag angenommen, der auf die herbeiführung der gegenseitigen anerkennung der neuphilologischen lehramtsprüfungen in allen deutschen bundesstaaten abzielte.

In derselben sitzung sprachen dann noch gymnasialprofessor dr. Herlet-Bamberg über *Die systematische behandlung der lehre vom infinitiv in der französischen grammatik,* wobei er praktische vorschläge machte, wie diese schwierige materie den schülern zugänglicher gemacht werden könne, und gymnasialprofessor dr. Middendorf-Würzburg über *Die herübersetzung,* die er aus schwerwiegenden gründen als unerläßlich bezeichnete.

Auch in der 2. allgemeinen sitzung (13. april, vormittags $8^1/_2$ uhr) wurden interessante themen behandelt, so *Die vereinfachung der grammatischen terminologie* von dr. Baumann-München und *Die vereinheit-*

lichung der aussprachebezeichnung von direktor dr. Uhlemayr-Nürnberg. Beide probleme werden auch auf dem XV. Allgemeinen neuphilologentag zu Frankfurt a. M. zur sprache kommen und sollen dort womöglich endgültig geregelt werden. Der von universitätslektor dr. Bodart-Erlangen gehaltene und ungemein beifällig aufgenommene vortrag über *L'introduction des tolérances orthographiques* rief eine sehr anregende diskussion hervor, als deren quintessenz bezeichnet werden kann: Nicht lehren, aber dulden! Endlich sprach reallehrer dr. Beck-Nürnberg über *Neusprachliche lektüreausgaben mit fortlaufenden präparationen.* Auch an dieses referat schloß sich eine fruchtbringende debatte an, an der sich hauptsächlich die frankfurter direktoren Dörr und dr. Walter nebst konrektor dr. Ackermann-Nürnberg beteiligten.

Zum schluß brachte konrektor Eidam-Nürnberg den neuen lehrplan für die höheren mädchenschulen Bayerns zur sprache, in dem die neueren sprachen zu kurz gekommen seien. Eine resolution, die dem wunsche ausdruck gab, daß bei der endgültigen aufstellung des lehrplans die neueren sprachen gemäß ihrer bedeutung für die mädchenbildung mehr berücksichtigt und besonders das englische wieder als pflichtfach eingesetzt werden möge, wurde einstimmig angenommen.

IV. *Geschäftssitzungen.*

In der 1. geschäftssitzung (12. april, nachmittags $3^1/_2$ uhr) wurde zunächst geheimer hofrat professor dr. Varnhagen wegen seiner großen verdienste um die neuphilologische sache unter begeisterter zustimmung der versammlung zum ehrenmitglied des Bayerischen neuphilologenverbandes ernannt. Nach wahl zweier rechnungsprüfer erstattete sodann der verbandsvorsitzende professor Martin-München eingehenden bericht über die schritte, die von seiten des vorstandes im interesse der förderung des neusprachlichen studiums und unterrichts unternommen worden waren. Unter den vordringlichsten wünschen erwähnte er u. a. die angliederung eines reformrealgymnasiums an sämtliche realgymnasien Bayerns, die vermehrung der reisestipendien und die schaffung von weiteren vorrückungsmöglichkeiten für die neuphilologen, besonders auch in leitende stellen. Die sich anschließende diskussion gab gelegenheit zur aussprache über die vorrückungsverhältnisse der neusprachlichen lehrer in Bayern.

Aus der 2. geschäftssitzung (13. april, vormittags $11^1/_2$ uhr) sei nur erwähnt, daß der geschäftsführende ausschuß des B. N.-V. durch einmütigen zuruf wiedergewählt und daß als ort der nächsten tagung München, als zeit vorläufig 1914 bestimmt wurde. Professor Martin schloß die von echt kollegialem geiste getragenen verhandlungen mit dem wahlspruch: *In necessariis unitas, in dubiis libertas, in omnibus caritas!*

V. *Sonstige veranstaltungen.*

Am 12. april, abends 8 uhr, wurde im hotel „blaue glocke“ eine abendsitzung abgehalten. In dieser sprach direktor dr. Walter-Frankfurt über *Land und leute in Amerika.* In fesselnder weise erzählte er von den einzigartigen eindrücken, die er im „lande der unbegrenzten möglichkeiten“ empfangen hatte. Sein nahezu zweistündiger vortrag

wurde belebt durch zahlreiche, teilweise selbst aufgenommene lichtbilder, die dem gespannt lauschenden zuhörer ganz wunderbar schöne, großartig wildromantische gegenden vor augen zauberten.

Während der tagung waren den besuchern die beiden neuphilologischen universitätsseminare zugänglich. Im englischen seminar hatte geheimer hofrat prof. dr. Varnhagen eine *Byron-ausstellung* veranstaltet, deren reichhaltigkeit gebührend bewundert wurde. Nicht minder interessant war eine von der universitätsbibliothek in der orangerie untergebrachte *ausstellung wertvoller handschriften und seltener alter drucke.* Schließlich hatte die universitätsbuchhandlung Th. Krische eine instruktive und umfangreiche ausstellung von büchern aus dem gebiet der neueren sprachen veranstaltet, die sich lebhaften besuches erfreute.

Einen fröhlichen abschluß erhielt der 7. Bayerische neuphilologentag nach ernster arbeit durch den *festfrühschoppen*, welcher infolge des entgegenkommens des philistervereins der burschenschaft *Germania* im prächtigen germanenhaus abgehalten werden konnte. Die exportbrauerei Erich hatte hierzu einen ganz vortrefflichen stoff gespendet. Bald hatte sich die versammlung als verbindung *Neophilologica* konstituirt, mit senior (Varnhagen), fuchsmajor (Waldmann) und füchsen, bundes- und verbandsbrüdern, sowie verbindungsschwestern. Der mangel an raum verbietet es leider alle diejenigen zu erwähnen, die durch ihre vorzüglichen, humorvollen darbietungen zur erhöhung der festesfreude beitrugen. Kein wunder, wenn die stunden nur zu rasch verflogen. Kein teilnehmer dürfte den 7. Bayerischen neuphilologentag ohne befriedigung verlassen haben, ohne das bewußtsein, eine versammlung mitgemacht zu haben, die sich durch vielseitige anregungen und seltene einmütigkeit aller beteiligten auszeichnete.

Erlangen. H. Betz.

BESPRECHUNGEN.

Max Walter, *Die reform des neusprachlichen unterrichts auf schule und universität.* 2. verm. aufl., mit einem anhang von W. Viëtor. Marburg i. H., N. G. Elwert. 1912. 26 s. M. —,75.

Die neue auflage der im jahre 1901 zum ersten male erschienenen hochverdienstlichen schrift enthält zunächst einen wortgetreuen abdruck der ersten; sie ist aber außerdem versehen mit einem inhaltreichen längeren vorwort (s. V—X), sowie mit zahlreichen anmerkungen, die sich auf das seit dem jahre 1901 geschehene beziehen.

Ich hatte damals die freude, die leser dieser zeitschrift mit dem inhalt der Walterschen schrift bekannt machen zu dürfen (*N. Spr.* IX, s. 29—35). Wenn ich nun jetzt mit der aufgabe betraut worden bin auch die zweite auflage anzuzeigen, so scheint es mir im interesse der seitdem in die schulpraxis eingetretenen jungen kollegen zunächst angemessen, wenigstens mein seinerzeit gefälltes gesamturteil zu wiederholten. „Verfasser“, sagte ich, „liefert einen kurzen, mit erläuternder

begründung versehenen bericht über den gang der reformbewegung im in- und auslande, hebt, zum besten des noch nicht genügend orientirten lesers, einige seiten unseres unterrichtsverfahrens mit besonderem nachdruck hervor, stellt die zielleistungen seiner eigenen schüler fest und betont endlich eine reihe von sachlichen wünschen, die wir reformer uns gestatten im namen des von uns vertretenen faches an unsere regirungen zu richten.“ Und ich fügte hinzu: „Ich glaube nicht falsch zu urteilen, wenn ich sage, daß W.s angaben in allen diesen punkten ein genaues bild sowohl der tatsachen wie der alle reformer gemeinsam beherrschenden anschauungen gewähren.“

Zur ergänzung dieses allgemeinen urteils möchte ich auch die erwähnten zielforderungen für seine abiturienten (reform-realgymnasium) hier noch einmal abdrucken:

I. Volles verständnis des gesprochenen wortes.

II. Fähigkeit, selbst die fremde sprache zu sprechen, und zwar unter folgenden formen:
   a) in schlichter umgangssprache zusammenhängend sprechend (rede und gegenrede), natürlich auch ausländern gegenüber);
   b) bei wiedergabe des inhalts schwierigerer, vorher nicht gelesener textabschnitte;
   c) bei freier wiedergabe des inhalts der zuvor in der klasse verarbeiteten lektüre nebst begleitenden litteraturangaben (dazu auswendigkönnen von gedichten u. ä.);
   d) bei freier wiedergabe mündlich vom lehrer oder ausländer vorgetragener sprachstoffe;
   e) bei wiedergabe verwandter, in deutscher sprache gehörter oder gelesener stoffe.

III. Verständnis auch schwierigerer, vorher nicht gelesener schriftsteller, die der schüler lautrein, sinngemäß und ausdrucksvoll zu lesen hat (und zwar wird dieses verständnis nachgewiesen durch die unter IIb bezeichnete mündliche leistung, im notfalle auch durch übertragung des fremden textes ins deutsche).

IV. Fähigkeit, sich auch selbst der sprache schriftlich zu bedienen, in der art, daß sie eine jede der unter II bezeichneten mündlichen aufgaben ebensogut schriftlich ausführen können.[1]

V. Nachweis der erforderlichen grammatischen kenntnisse.

---

[1] Man vergleiche mit der sorgfältigen pflege des mündlichen und schriftlichen ausdrucks, die allein zu der unter II und IV bezeichneten zielleistung führen kann, das naive wort des berichterstatters einer neueren direktorenkonferenz: „Der sprachliche gewinn fällt (nämlich bei historisch-philosophischer klassenlektüre!) nebenbei von selbst ab.“ Und „erhaltung und befestigung des sprachlichen könnens“ ist ihm nur ein „erwünschtes nebenergebnis“ des von ihm geforderten historisch-philosophischen lesestoffs. Dem internationalen bedürfnis unserer zeit wird er allerdings außerdem noch durch ein besonderes parlirbuch mit systematischem vokabular gerecht. Durch ein parlirbuch! An einer höheren schule!

VI. Vergleiche mit anderen sprachen nach formenlehre, syntax, etymologie, synonymik.

Das ist in der tat ein treues bild der reform! Aber doch nicht ein vollständiges. Denn zu meinem eigenen erstaunen habe ich jetzt bemerken müssen, daß ich bei meiner ersten besprechung eine nicht leicht zu nehmende lücke in W.s bericht und zielforderungen übersehen habe.

In seinem eifer für erzielung von *sprachbeherrschung* bei den schülern, wohl auch im zusammenhange damit, daß er auf diesem gebiete erfolge erzielt, die seinen namen — und sogar seine person — über den ozean getragen haben, vergißt er fast ganz, die art der *klassenlektüre* zu erörtern, die doch nicht nur der gewinnung von sprachbeherrschung, sondern *zugleich auch anderen wichtigen unterrichtszwecken* dienen soll. Nur einmal (s. 8) berührt er diesen punkt mit den worten: „Mit der durchführung der direkten methode der spracherlernung wird zugleich ein umfangreicherer betrieb der klassenlektüre ermöglicht" und zitirt darauf in freier form Wendt, these 6 (Leipzig 1900): „Die klassenlektüre berücksichtigt vorwiegend die moderne prosa und dient nicht nur litterarisch-ästhetischen zwecken, sondern führt auch in die kenntnis des fremden volkstums, seiner *staatlichen, gesellschaftlichen* und *wirtschaftlichen verhältnisse* ein." Aber in den zielforderungen des englischen unterrichts seiner anstalt (s. 18) wird einer prüfung über die kenntnis dieser drei hochwichtigen gebiete überhaupt nicht gedacht; nicht einmal auskunft über die wichtigsten namen der englischen litteraturgeschichte als besonderer prüfungsgegenstand wird anscheinend von ihm verlangt.

Und da nun auch Viëtor in seiner antwort auf meine anzeige der ersten auflage der vorliegenden schrift (*N. Spr.* IX, s. 111—115) über diese forderung, die Wendt, und mit ihm der leipziger neuphilologentag, an den inhalt der klassenlektüre und damit indirekt auch an den universitätsunterricht stellt, nur mit sechs zeilen hinweggeht[1], so scheint es mir angezeigt, daß ich hier versuche, diese lücke in beiden auslassungen auszufüllen.

Es handelt sich für uns zunächst nur um öffentliche schulen, und diese haben in erster linie dem öffentlichen interesse zu dienen. Die wohlfahrt des staats aber verlangt sicherlich in erster linie, daß *alle* seine beamten über praktisch nutzbare anfänge der sprachbeherrschung für das französische und das englische verfügen, damit, wenn es ihm erwünscht scheint, über ausländische einrichtungen und verhältnisse direkte kunde einzuholen, er sich nicht genötigt findet, für diese aufgabe auf fachleute zweiter güte zurückzugreifen, weil seine besten männer ungenügend mit französisch und englisch vertraut sind. (Ob seine leute latein oder griechisch können, wird dem staat in den

[1] „Daß auch die *realien* hierbei nicht zu kurz kommen, sei ausdrücklich bemerkt: Die karten von England, von Großbritannien und Irland und von *Greater Britain* werden z. b. eifrig gebraucht" (s. 113), und „vieles von den *realien* wird übrigens in andern disziplinen: geschichte, geographie, nationalökonomie usw. auf der universität von fachmännern gelehrt" (s. 115).

allermeisten fällen völlig gleichgültig sein.) *Darum* also lehren wir an den öffentlichen schulen die beiden benachbarten kultursprachen, und wer solches lehren meisterhaft versteht, der darf sich in solchem sinne kühnlich *sprachlehrmeister* (*sprachmeister*)[1] nennen, so in erster linie Walter, *notre maître à tous.*

Aber der staat muß an unseren unterricht notwendig auch noch einen anderen anspruch erheben. Bei den von tag zu tag immer enger werdenden beziehungen jeder art zwischen den drei kulturvölkern Zentraleuropas verlangt ganz unbedingt das gesamtwohl unseres volkes, daß die breite schicht aller gebildeten über die *staatlichen, kommunalen, gesellschaftlichen* und *wirtschaftlichen verhältnisse der nachbarvölker* mehr oder weniger gut unterrichtet und befähigt sei, diese ihre kenntnis allmählich auch in die große masse zu tragen. „So wollen (sollen) auch wir an dem großen friedenswerk der anbahnung des einvernehmens, des verständnisses, der gegenseitigen achtung der kulturvölker untereinander nach besten kräften mitwirken" (schlußwort Walters, s. 20). Doch auch unser eigenster materieller vorteil verlangt gute bekanntschaft unserer beamten mit wesen, treiben und einrichtungen der nachbarvölker. *Darum* müssen wir die klassenlektüre unserer schüler so auswählen, daß sie uns möglichst reichliche gelegenheit bietet, sie in die kenntnis jener lebensgebiete unserer nachbarvölker einzuführen. Und *darum auch* müssen wir verlangen, daß an die universitäten männer berufen werden, welche den ausdrücklichen auftrag haben, uns lehrer erst selbst orientirend mit den haupterscheinungen des volkstums in unseren nachbarländern bekannt zu machen.[2]

Eine andere lücke ist speziell der 2. auflage von W.s schrift eigen. Er berichtet zwar in einer reihe von anmerkungen, was alles im in- und auslande seit 1900 zur förderung des neusprachlichen unterrichts geschehen ist; aber er unterläßt, wohl bewußt, aus gründen, die man verstehen kann, dem gewisse dunkle bestrebungen gegenüberzustellen, welche seit einiger zeit darauf gerichtet sind, alle fortschritte unseres unterrichtszweiges nach und nach bis zum sprachmeistertum[3] der mitte des vorigen jahrhunderts zurückzureformiren.

---

[1] Wie ist doch das wort *maître de langue, sprachlehrer,* durch eine ungeschickte übersetzung unnötig in verruf gekommen! Wer nimmt etwa denn an dem ausdruck „unser lateinlehrer" anstoß? Vgl. auch Walter, s. 9, z. 4 v. u.

[2] Die gesamtheit dieser erscheinungen wird gemeinhin in dem ausdruck „realien" zusammengefaßt. Über diese sagt der oben genannte berichterstatter: „Das wichtigste aller realien ist und bleibt die geschichte des volkes und seiner großen männer" (daher forderung vorwiegend historischen lektürestoffs). Kommentar überflüssig. Wir „reformer" sehen aber aus diesem satze, daß wir noch nicht entfernt genug getan haben, um kenntnis, verständnis und begründung von Wendts these zu verbreiten.

[3] Ich gebrauche hier „sprachmeistertum" im übeln sinne einer unterrichtsweise, welche den schülern nichts mitgibt als eine gewisse fähigkeit, französische texte ins deutsche zu übersetzen und besten-

Und doch dürfen wir gewissenhafterweise vor dieser erscheinung unsere augen nicht verschließen.

Man kennt das lustige bild, das eine kinderschar, die sich lärmend auf der straße breit macht, gewährt, wenn sie beim herannahen des strengen herrn polizisten erschreckt auseinanderstiebt. Nur die mutigsten lugen um die hausecken hervor, um zu sehen, „ob was passirt"; und wenn sie sich überzeugt haben, daß eben nichts passirt oder passiren wird, dann kommt einer nach dem andern wieder hervor, und das getümmel setzt von neuem ein. So ging und geht es, scheint mir, mit denen, die — aus den verschiedensten gründen — unserer reformbewegung übelwollen und den preußischen lehrplänen von 1901 abhold sind. Zuerst verhielten sich diese übelwoller weithin still und warteten ab, „ob was passiren würde". Es war ja doch möglich, daß das berliner unterrichtsministerium die provinzialschulräte beauftragte, bis zu dem und dem datum zu berichten, ob und in welchem umfange die direktoren ihres aufsichtsbezirks sorge trügen, daß die trefflichen weisungen der neuen lehrpläne für den neusprachlichen unterricht auch wirklich nachachtung fänden; ob wirklich überall, wenigstens nach dem vermögen des lehrers, sprechübungen der empfohlenen art angestellt würden; ob man sich befleißige, den „Methodischen bemerkungen" gemäß den schülern einen gewissen wort- und phrasenschatz zu sichern; ob man wirklich bei der auswahl der lektüre „vornehmlich dasjenige gebiet berücksichtige, welches in die *kultur-* und *volkskunde* einführt", usw. Und wäre das oder ähnliches geschehen, so hätte man sich freilich wohl dem willen der zentralbehörde schließlich unterwerfen müssen. Aber „es ist nichts passirt"; diejenigen, denen „der neue sprachunterricht" unbehaglich war, haben wieder mut bekommen, direktorenversammlungen pflanzen kühnlich die fahne der empörung gegen die lehrpläne auf[1], und prüfungskom-

---

falls die frucht eines nebenher benutzten parlirbüchleins, sonst nichts — gar nichts! Die heute dazu geforderte „einführung in die tiefen menschheitsfragen" dürfte einer seifenblase sehr ähnlich sehen.

[1] Oder klingt es nicht sehr wie aufsässigkeit, wenn es im hauptbericht einer direktorenkonferenz heißt: „Selbst besonnene didaktiker (geht u. a. auf den mehrfach getadelten Münch) und die amtlichen lehrpläne ließen sich bestimmen, der reformbewegung wesentliche zugeständnisse zu machen?" Und wenn statt der zielforderung der lehrpläne „verständnis der wichtigeren (wichtigsten) französischen (englischen) schriftsteller der letzten drei jahrhunderte (seit Shakespeare)" frischweg eingesetzt wird: „geistige durchbildung der schüler [in nachahmung der althumanistischen anstalten!]" und „einführung in die tiefen menschheitsfragen?" — Ich habe ja nichts gegen ein bißchen rebellion; die ist manchmal ein zeichen von gesundheit. Aber man begnüge sich wenigstens damit, sie für eigene rechnung auszuführen, und zwinge nicht mit gewalt die konservativen anhänger der lehrpläne zum anschluß. Die reformer haben niemandem solchen zwang angetan. Höchstens könnten wir uns entschließen, W. für „innere mission" in Preußen zu gewinnen, anstatt ihn auf ein apostolat bis an die grenzen des Stillen Ozeans zu schicken.

missionen bzw. fachlehrer entschlagen sich seelenruhig der verpflichtung, „im französischen und englischen die geübtheit der schüler im mündlichen gebrauch der fremden sprache zu ermitteln“ (prüf.-ordn. 1902, s. 12)[1], oder festzustellen, ob die prüflinge mit erfolg einem unterrichte in kultur- und volkskunde (*lehrplan* 1901, s. 43) gefolgt sind.

Auf diese zweifellos vorhandene reaktion hätte W. wohl ebenso gut hinweisen sollen wie auf die seit 1900 erzielten fortschritte.

Und wie die heilsame wirkung der trefflichen lehrpläne von 1901 wegen mangelnder überwachung des unterrichts ausgeblieben ist, so tragen auch die dankenswerterweise so stark vermehrten reisestipendien für junge lehrer noch keineswegs die früchte, deren sie fähig wären. Das würde erst geschehen können, wenn die deutschen stipendiaten und ihre studien so sorgsam beaufsichtigt würden, wie dies mit den französischen seitens der französischen regirung geschieht (s. W., s. VI).

Außerdem würde die regirung, etwa einhalb jahr nach der heimkehr der stipendiaten durch einen fachmann feststellen müssen, ob derselbe wirklich bemüht ist, seine gesteigerte sprachbeherrschung und volkskunde für die hebung seines unterrichts im sinne der lehrpläne nutzbar zu machen. Denn ich fürchte, daß in vielen fällen der unterrichtsbetrieb des stipendiaten nach dessen auslandaufenthalt in denselben gleisen verläuft wie vorher.

Was die reform des neusprachlichen unterrichts an der *universität* betrifft, so hat sich W. auch hier zum getreuen interpreten der wünsche der reformer gemacht, wenn er s. V seines vorworts zu auflage 2 sagt: *Sie verlangen, daß der kandidat, der durch die staatsprüfung für befähigt erklärt worden ist, neusprachlichen unterricht an der schule zu erteilen, das für diese aufgabe durchaus notwendige rüstzeug von der universität mitbringt.*[2] Daß die universität dieser aufgabe nach der sprach- und litteraturgeschichtlichen seite hin bereits in ehrenvollster weise gerecht wird, zieht natürlich weder W. selbst noch irgend jemand sonst in zweifel. Einige wertvolle winke, wie sie, in verbindung

---

[1] Ganz im gegenteil fiel neuerdings einmal irgendwo in einer prüfungskommission nach einem flotten dialog auf französisch zwischen examinator und examinanden das alte wort von der papageien-methode, das man jetzt, wie es scheint, wieder ausgräbt.

[2] Wir neusprachlehrer dienen, wie ich schon oben s. 169 hervorhob, gleich unseren kollegen, vor allem dem allgemeinen staatsinteresse. Daß uns aber daneben mit der universität besonders enge wechselseitige beziehungen verknüpfen, hat W. sehr einfach, und darum sehr überzeugend so ausgedrückt: „Je gründlicher vorbereitet für das lehrfach uns die universität ihre kandidaten zuführt, um so besser durchgebildete schüler werden wir ihr dann zusenden können. Dadurch ergibt sich eine enge verbindung zwischen universität und schule, worauf wir lehrer den größten wert legen.“ Natürlich hat W. bei „universität“ vor allem die inhaber der neuphilologischen professuren im auge.

mit dem staat, ihre aufgabe betreffs der sprachbeherrschung seitens der künftigen lehrer noch erfolgreicher lösen könne, gibt W. in kap. IV des neudrucks sowie s. VI—VIII des vorworts.

Nicht aber beschäftigt sich W. mit der frage, woher die neusprachlehrer die kenntnis der *sachlichen* gegenstände ihres unterrichts — *natur des nachbarlandes*, *kultur des nachbarvolkes*, vgl. W., s. 8 — nehmen sollen. Ich wies schon oben darauf hin, daß für die unterrichtung der künftigen lehrer auf diesen gebieten neue professuren unbedingt gegründet werden müssen. Diese forderung wird nicht wieder verstummen, bis sie erfüllt ist. Freilich, die kosten werden nicht gering sein. Aber vielleicht könnte der staat, um sie herabzumindern, in erwägung ziehen, ob nicht hier und da die nötigen mittel in der weise verfügbar zu machen wären, daß man einige professuren für andere fächer einzöge, die im vergleich zur notlage unseres faches überreichlich bedacht sind.

Das bedürfnis der schule in dieser richtung ist so stark, daß einige der philologischen herren fachvertreter der universitäten sich ihrer studenten erbarmt haben und selber in die lücke eingesprungen sind. So finde ich im *Universitätskalender* vom winter 1907/8, daß prof. Haas, damals in Freiburg i. Br., über *La France, son organisation et ses institutions publiques* las; und seitdem hat er das höchst verdienstvolle buch *Frankreich, land und staat* (Heidelberg, Carl Winter, 659 s.) veröffentlicht, für das wir lehrer ihm gar nicht dankbar genug sein können. In München hat prof. Sieper eine sammlung von monographien zur kultur Englands in angriff genommen, deren erste nummern soeben erschienen sind. Doch das sind *dona superaddita*, die keinen philologischen fachvertreter verpflichten können.

Ehe ich aber diesen teil der schrift W.s vom neusprachlichen universitätsunterricht und dessen reform verlasse, möchte ich ganz bescheiden einen punkt berühren, der m. w. noch nicht gegenstand der erörterung gewesen ist, mir aber einer solchen zu bedürfen scheint.

Wenn schüler von mir nach ihrem abgange mich später als neuphilologische studenten besuchen und mir von ihren studien berichten, so ist das, wovon sie am meisten erzählen, fast immer die *lautlehre* der einen oder der anderen sprache, und meist hat ihr akademischer lehrer bei ihnen für diesen gegenstand ein aufrichtiges interesse zu wecken verstanden. Ein ähnliches interesse ist mir für den inhalt eines litteraturdenkmals noch nicht *einmal* entgegengetreten. Und das ist doch wohl mehr als zufall. Denn wenn ich den genannten universitätskalender durchblättere, so finde ich, daß tatsächlich die geschichtliche entwickelung der laute und formen des französischen und englischen und deren studium das rückgrat des philologischen unterrichts an unseren universitäten zu sein scheint: die großen 3-, 4- und 5-stündigen kollegien sind vorzugsweise diesem gegenstande gewidmet; und wenn man die bezeichnung „historische grammatik" in gleichem oder wenigstens ungefähr gleichem sinne auffassen darf, so herrscht die beschäftigung mit den lauten und formen der sprache im akademischen unterricht weitaus vor. Nur dreimal finde ich historische *syntax* verzeichnet.

Das scheint mir aber kaum ein richtiges verfahren. Wenn ich

mir die berufstätigkeit eines neusprachlehrers vom probejahr bis zur pensionirung vorstelle, dann möchte ich den schwerpunkt seiner universitätsstudien jedenfalls in ein anderes gebiet als das der sprachlaute und wortformen vergangener jahrhunderte verlegt sehen. Der *inhalt* der sprachdenkmäler jener zeiten scheint mir für das akademische studium wichtiger als deren *form*. Und wenn nun einmal die sprache vor der litteratur den vorrang haben soll, dann würde doch wohl syntax geistig erheblich höher zu bewerten sein als formenlehre; und auch bedeutungslehre erscheint mir als ein ungleich würdigerer studiengegenstand.

Aber ich wiederhole: ich kritisire nichts, ich behaupte nichts, ich möchte nur unseren hochverehrten universitätslehrern aus dem inneren leben meiner berufstätigkeit heraus eine bescheidene anregung zu erwägungen gegeben haben.

Bevor ich nun schließe, müßte ich wohl eigentlich mich auch mit der antwort von prof. Viëtor (*N. Spr.* IX, s. 111—115) auf meine besprechung seines *nachworts* zur ersten auflage von W.s schrift auseinandersetzen und mich auch über sein *nachwort* zur *zweiten* auflage äußern. Aber ich darf die geduld des lesers kaum noch länger in anspruch nehmen, und der verehrte herausgeber der *N. Spr.* wird vielleicht selbst finden, daß ich in den obigen ausführungen tatsächlich bereits ausreichend mit seinen erörterungen an den genannten stellen fühlung genommen habe.

Rendsburg (Holstein). H. Klinghardt.

Zwei englische jahrbücher für 1912.

The Daily Mail Year Book 1912, za. 300 p. 6*d*.
The Daily News Year Book 1912, za. 300 p. 6*d*.

Mehr als irgendein anderer fremdsprachlicher unterricht bedarf der englische beständiger bezugnahme auf die gegenwart. Da sind die beiden jahrbücher *The Daily Mail Year Book* und *The Daily News Year Book* zwei unentbehrliche werke für jeden lehrer des englischen. Beide sind gleich wertvoll als lektüre wie als nachschlagewerke, beide sind gleich zuverlässig und objektiv, gleich umfangreich und billig, beide sind mit einem ausführlichen index versehen.

Für neue erscheinungen der gegenwart findet man hier bequem die englischen ausdrücke. Durch alljährlichen kauf dieser werke erwirbt sich eine bibliothek außerdem unschätzbares material für geschichtliche forschungen, die bis in die neueste zeit fortgeführt werden sollen; denn diese jahrbücher sind ein ausblick auf das kommende jahr, mehr aber noch eine geschichte — in worten und ziffern — des vergangenen jahres. Das *D. M. Y B.* erscheint diesmal zum zwölften, das *D. N. Y. B.* zum dritten Male.

Das *Daily Mail Year Book 1912* zerfällt in folgende zwölf abteilungen: 1. *Special Articles*, 2. *Questions of the Day*, 3. *Parliament and Politics*, 4. *Personal*, 5. *Travel and Traffic*, 6. *The Empire*, 7. *Foreign Affairs*, 8. *Education*, 9. *Commerce*, 10. *Land, Agriculture*, 11. *Financial*, 12. *Naval and Military*.

An einzelaufsätzen hebe ich folgende hervor: Der bekannte nationalökonom J. A. Hobson schreibt den einleitenden artikel über *The Spirit of the Times, A Survey of the World's Unrest.* — Drei *M. P.'s* schreiben über die zukunft ihrer parteien: Mr. W. Joynson-Hicks über *The Future of the Unionist Party,* Mr. J. M. Robertson über *The Future of Liberalism* und Mr. Philip Snowden über *Future of the British Labour Party.* Mr. Joynson-Hicks bemerkt zu dem *gegenwärtigen verfassungszustand* in England: *There is nowhere left in our Constitution any control of the Cabinet now in power.* Mr. Robertson, ein mitglied der jetzigen regirung, bemerkt zu der kommenden *Home-Rule-vorlage,* indem er empfiehlt, *Home-Rule* nicht auf Irland zu beschränken: *Most Liberals are now convinced . . . that the new measure must involve the ultimate extension of the principle* (*of Home-Rule*) *to the other sections of the United Kingdom. With provincial Parliaments sitting in England, Scotland, and Wales, as well as in Ireland, the supremacy of the collective British or "Imperial" Parliament will really be more perfectly assured than it could be in any other way.* In sektion 2 wird die *Home-Rule*-frage ausführlich erörtert, und zwar durch den bekannten unionisten J. E. Smith, K. C., M. P., der sich dagegen, und den iren Stephen Gwynn, der sich dafür ausspricht. Mit recht druckt das jahrbuch im anschluß an diese beiden artikel das ab, was der premierminister Mr. Asquith am 6. mai 1911 in einer rede in Manchester zugunsten von *Home-Rule all round* gesagt hat: *This question of Irish Home Rule has come to be seen to be more and more part of a great Imperial problem. The people in our great Dominions oversea, who knew how possible it is in experience to reconcile Imperial supremacy with local autonomy and freedom, are, I believe, uniformly and overwhelmingly in favour of that view.*

In *Indien* ist, wie hier nebenbei bemerkt sei, durch die verlegung des sitzes der regirung von der provinzialhauptstadt Kalkutta nach der alten kaiserstadt Delhi kürzlich der erste schritt zur verleihung der selbstverwaltung an die indischen provinzen geschehen. Die jetzige englische regirung hat, was in Deutschland immer noch nicht genügend gewürdigt wird, seit ihrem regirungsantritt vor nunmehr sechs jahren konsequent das ziel verfolgt, das Britische Reich in einen riesigen bundesstaat oder staatenbund zu verwandeln, dessen glieder selbst vielfach wieder bundesstaaten sind, die aber natürlich bei der ausdehnung des reiches über die ganze erde nicht untereinander und zur zentralregirung in so gleichmäßigen beziehungen stehen können wie etwa die staaten des Deutschen Reiches. Diese ideen einer *constructive statesmanship* haben sicher eine große zukunft, und darum ist es nötig, daß sich unsere anglisten, wie es an der hand der hier besprochenen jahrbücher geschehen kann, mit der neuesten entwickelung des *Home-Rule*-gedankens vertraut machen.

Aus sektion 11 hebe ich hervor den artikel *New Domesday Book,* worin zu der augenblicklich zwecks erhebung der neuen landsteuern vor sich gehenden abschätzung des englischen bodens bemerkt wird: *The valuation books and maps when completed will form a permanent record of the character, value, and boundaries of each piece of land in the United Kingdom as it existed on April 30 in the year 1909.* (Wichtig

für die doktoranden des jahres 2012!) Bis jetzt sei eine besitzung gefunden, die seit der zeit des alten *Domesday Book* in den händen einunddderselben familie geblieben sei.

Es fehlt an raum, um aus den übrigen neun abteilungen mehr zu geben als einige titel: aus sektion 4 *The Story of the Coronation and the Visits to Ireland, Wales, and Scotland*; aus sektion 5 *Airmanship in 1911* und *Progress of Exploring Enterprise 1911.*

Das *Daily News Year Book 1912* zerfällt nach einer einleitung durch den herausgeber A. G. Gardiner über die *Events of 1911* in folgende 18 abteilungen: 1. *National Insurance*, 2. *Home Rule*, 3. *National Finance*, 4. *Trade and Commerce*, 5. *Army and Navy*, 6. *Parliament and Politics*, 7. *Local Taxation*, 8. *Imperial and Foreign Affairs*, 9. *Life and Labour*, 10. *Vital Statistics*, 11. *Women*, 12 *Crime*, 13. *Education*, 14. *Social Reform*, 15. *The Churches*, 16. *Land*, 17. *Aviation*, 18. *Miscellaneous.*

Auch hier gibt das inhaltsverzeichnis den besten begriff von der umfassenden vielseitigkeit des jahrbuches, so daß es genügt, wenn noch ganz kurz auf einige artikel hingewiesen wird. Aus sektion 8 sind hervorzuheben *India and the Durbar*, *Population of the British Empire* und *The Colour Problem in the Empire*, aus sektion 18 *The Race for the South Pole*, *The Literary Year*, worin R. A. Scott James hauptsächlich von dem einfluß des französischen philosophen Henri Bergson auf die gegenwärtige englische litteratur spricht, und *Drama of the Year* von E. A. Baughan.

Von dem allen philologen alten schlages teuren — und mit recht teuren — „drama“ handelt der letzte artikel, den ich besonders erwähnt habe. Möchte aber die lektüre dieser kleinen, inhaltschweren jahrbücher die kenntnis von einem anderen englischen „drama“ verbreiten, das nicht auf brettern dargestellt wird und sich auch nicht vor vielen, vielen jahren auf der weltbühne abgespielt hat, sondern das jetzt vor sich geht, das wir dank der heute so entwickelten nachrichtenübermittelung jeden tag miterleben können, und das von gewaltigem einfluß auf die geschicke auch unseres volkes und vaterlandes ist, und dies drama ist die gegenwärtige entwickelung des englischen volkes und seiner machtvollsten schöpfung, des Britischen Reiches.

Zehlendorf. KARL EHRKE.

Collection Teubner publiée à l'usage de l'enseignement secondaire, begründet von F. DÖRR, H. P. JUNKER, M. WALTER, fortgesetzt von F. DÖRR, L. PETRY.

3. MOLIÈRE, *Les Femmes savantes*, comédie, publiée et annotée en collaboration avec H. P. JUNKER par HENRY BORNECQUE. Texte IV und 75 s. *Notes* 72 s. Kart. m. 1,—, geb. m. 1,30.

4. GUSTAVE FLAUBERT, *Un cœur simple*, publiée et annotée en collaboration avec Mme MEYER-HARDER par J. ANGLADE Avec trois gravures et une carte. Texte IV und 41 s. *Notes* 28 s. Kart. m. —,90.

5. und 6. *Le Midi de la France* I (*Le Midi et le Sud-ouest*) und II (*La Provence et la Corse*). Morceaux choisis et annotés en collaboration

avec L. Petry par G. Cirot. I. Texte (avec huit gravures et une carte) VI und 72 s. *Notes* 36 s. Kart. m. 1,—, geb. m. 1,30. II. Texte (avec huit gravures et une carte) VII und 75 s. *Notes* 36 s. Kart. m. 1,—, geb. m. 1,30.

7. *L'Année terrible.* Morceaux choisis et annotés en collaboration avec A. Sturmfels par H. Cointot. Texte (avec quatre gravures et une carte) IV und 118 s. *Notes* 52 s. Kart. m. 1,30, geb. m. 1,60.

Sämtliche fünf bändchen erschienen bei B. G. Teubner, Leipzig und Berlin. 1910.

Das junge Teubnersche unternehmen, von dem bisher an französischen ausgaben nur Molière, *L'Avare*, und Michelet, *Jeanne d'Arc*, vorlagen, hat mit diesen fünf bändchen einen bedeutenden schritt vorwärts getan. Nicht nur ist das programm nunmehr beträchtlich erweitert, auch in der art der interpretation ist eine gewisse vervollkommnung unverkennbar.

Der bedeutung des unternehmens entsprechend glaube ich, diese neuen ausgaben einer genaueren besprechung unterziehen zu sollen; nur werde ich, um unnütze wiederholungen zu vermeiden, nicht in der reihenfolge der bändchen, sondern nach *sachlichen* gesichtspunkten vorgehen, um so mehr, als die frage der komposition solcher schulausgaben zu prinzipiellen erörterungen anlaß bietet.

A. *Stoffwahl.*

Wenn sich das niveau einer ausgabensammlung in erster linie durch den grad des litterarischen und pädagogischen wertes der gewählten texte dokumentirt, so haben diesmal die herausgeber eine außerordentlich glückliche hand gehabt. Denn die wahl der veröffentlichten texte bekundet durchweg vorzüglichen litterarischen geschmack, einige unter den bändchen bedeuten sogar eine wirkliche bereicherung der schullitteratur oder sind doch von didaktischem standpunkt aus als neuerungen dankbarst zu begrüßen. In letztere rubrik setze ich z. b. die ausgabe der *Femmes savantes* (nr. 3). Einmal ist sie im ökonomischen plan der sammlung eine glückliche ergänzung des bisher — im *Avare* — nur als prosaiker vorgeführten lustspieldichters, sodann füllt sie im konzerte der in Deutschland erschienenen *Molièrekommentare* eine bisher recht fühlbare lücke aus. Wir hatten bislang keine den reformbedürfnissen dienende ausgabe mit französischen anmerkungen, so daß man auf der oberstufe, wollte man die interpretation in der fremdsprache geben, immer genötigt war, zu original-französischen ausgaben zu greifen, von denen nur die von Person besorgte (erschienen bei Garnier Frères) aus praktischen gründen in betracht kommen konnte, während die bekannten kommentare des Hachetteschen verlags für den deutschen schüler ziemlich nutzlos sind. Das ediren klassischer litteratur ist somit, wie Bornecques bändchen beweist, durchaus nicht überflüssig; ja, es würde der reform sogar ein bedeutender dienst erwiesen, wenn jemand nach den dort befolgten prinzipien die *gesamte* für schulzwecke sich eignende litteratur vom 17. jahrh. an neu herausgeben wollte.

Ihrem ureigensten zwecke freilich dient die sammlung zunächst mit herausgabe von werken der *modernen* litteratur, wie sie uns in

den bändchen 4, 5, 6 und 7 vorgeführt wird. Die zeiten, in denen Voltaires *Siècle de Louis XIV* oder seine *Histoire de Charles XII*, oder Fénelons *Télémaque* oder gar Scribes *Le verre d'eau* so ziemlich allein die kosten des lesestoffes in der schule bestritten, sind vorbei, und die erkenntnis der notwendigkeit, auch das 19. jahrh., und aus diesem wieder die zweite hälfte zu wort kommen zu lassen, bricht sich immer mehr bahn. Aber gerade für diese periode tun uns gute schulausgaben, gute reformausgaben besonders not. Darum wäre es zu wünschen, daß die Teubnersche sammlung, die dank dem system der kollaboration zwischen einem deutschen und französischen bearbeiter hiezu in erster linie berufen erscheint, gerade in der herausgabe der *modernsten* litteratur ihre mission sähe; denn auf diesem gebiete ist so gut wie noch alles zu tun, von Chateaubriand und Victor Hugo bis hinein in unsere tage. Daß unter den neueren schrifterzeugnissen auch die *erzählungslitteratur*, selbst da, wo sie rein *unterhaltenden* charakter annimmt, berücksichtigt werden muß, darüber kann für diejenigen, die die interpretation in der fremdsprache selbst vornehmen, gar kein zweifel bestehen. Wir teilen in diesem punkte ganz die ansicht des verstorbenen Münch: „Da das wesentlich unterhaltende, so lange es in einer nicht völlig beherrschten sprache sich bietet, doch immerhin einigermaßen erarbeitet werden muß, so braucht dabei ein pädagogischer wert — auch abgesehen von der anregung des inhalts für phantasie und gemüt — nicht vermißt zu werden". (*Didaktik und methodik des unterrichts.*) Es ist uns also Flauberts anspruchslose erzählung von dem *Cœur simple* im prinzip durchaus willkommen. Hier handelt es sich um die an äußeren erlebnissen arme geschichte einer magd, deren einziger lebenszweck in treuer arbeit und uneigennütziger aufopferung für andere besteht. So rührend diese erzählung ist, der stoff erweist sich freilich als recht spröde, die erfindungsgabe als spärlich; beim lesen wartet man sozusagen immer auf etwas, was nicht kommt; das interesse ist also gespannt, wird aber nie befriedigt. So erhebt sich hier allerdings die frage, ob nicht doch praktischer etwas anderes hätte gewählt werden können, um so mehr, als der schüler an dieser erzählung den verfasser in seiner typischsten eigenart doch nicht kennen lernt. Denn der *wahre* Flaubert liegt weit ab — anderswo. Das bändchen dürfte im allgemeinen wohl nur an mädchenschulen ungeteilten beifall finden.

Die beiden *Le midi de la France* betitelten bändchen haben in der ausgabenlitteratur hinsichtlich ihrer ganzen anlage schon zahlreiche vorgänger gehabt. Die herausgeber führen uns hier eine sammlung von bruchstücken aus einzelnen autoren vor. Es wird uns gezeigt, wie der charakter der bevölkerung der einzelnen distrikte durch die natur des wohnsitzes bedingt ist, und durch künstlerische mittel wird versucht, dem leser den eindruck der landschaftlichen eigenart oder charakteristischer züge aus dem volksleben zum bewußtsein zu bringen. Für den geographisch-ethnographischen teil hat man hauptsächlich Edmond Demolins' *Les Français d'aujourd'hui* herangezogen, für andere Michelet, Taine, Pouvillon, Le Comte Russell, Brutails, Martin, Arène, Aicard und A. Daudet. Man darf sagen, daß die herausgeber im großen und ganzen ihren zweck wohl erreicht haben, d. h.

man bekommt durch die beiden bändchen — hauptsächlich aber durch das II. — ein recht genaues, zumeist auch lebendiges bild vom süden Frankreichs. Es ist eine seltenheit, wenn sammelbändchen dieser art, die auf eine bestimmte geographisch-ethnographisch-soziale these hin zusammengestellt sind, von ermüdender eintönigkeit sich durchweg freihalten. Da will mir scheinen, als ob auch das vorliegende werkchen sich nicht ganz ungestraft in diese gefahr begeben hat. Es finden sich ja gewiß, besonders in dem — überhaupt ungleich glücklicher inspirirten — II. band eine stattliche reihe glänzend geschriebener, lebendig schildernder, bei allen gelegentlichen längen das interesse wachhaltender stücke, so besonders (in II): *Le Type social de la Provence, La Camargue, Le Vaccarès, Le poète Mistral, Le Type Corse, La Polenta*, oder (in I) *Le Type social des Pyrénées, Le Midi, Le Marchand de lis* (erzählender stoff!), *Une nuit au sommet du grand Vignemale.* Allein es fehlt doch auch nicht an abschnitten, die auf den leser, besonders den noch mit sprachlichen schwierigkeiten kämpfenden, etwas eintönig und ermüdend wirken müssen. Dies trifft in besonders fühlbarem grade z. b. auf die zweite hälfte des I. bändchens zu, die der ersten gegenüber bedeutend zurücksteht. Aus diesem grunde wäre bei der lektüre des werkes im klassenunterricht ein rasches tempo vonnöten, und da ferner die mehrzahl der stücke wegen der hin und wieder auftretenden formellen oder inhaltlichen schwierigkeiten ohnehin eine reifere leserschaft voraussetzt, können diese *morceaux choisis* überhaupt nur auf einer sehr guten oberstufe gelesen werden.

Weist *Le midi de la France* noch einige schwächen auf, so ist dem bändchen *L'Année terrible* uneingeschränkte anerkennung zu zollen. Wie jenem, so ist auch diesem ein gemeinsamer gedanke zugrunde gelegt, nämlich die ereignisse des krieges von 1870/71. Die in teils gebundener, teils ungebundener rede zu worte kommenden autoren sind: Paul Déroulède, Zola, Daudet, de Nay, Coppée, Paul Arène, Maupassant, Octave Mirbeau und ein anonymus. In den einzelnen erzählungen und gedichten werden hier die vorkommnisse des krieges nicht sowohl nach der politisch-strategischen, als vielmehr der psychologischen seite hin geschildert, nach den gefühlen, die der völkermord auslöst, von den bestialischsten bis zu den edelsten; humorvolle und tragische töne werden angeschlagen. Die wahl der stücke bedeutet einen seltenen glückswurf. Das aufgenommene ist nicht nur fast durchweg literarisch wertvoll, es führt auch die eigenart der einzelnen autoren treffend vor augen und hält durch seine eindrucksvollen, feinfühligen, tieferschütternden schilderungen die leser oft in atemloser spannung. Gerade diese reiche abwechslung in form und inhalt, in künstlerischen und psychologischen motiven verleiht dem bändchen einen frischen ton, der nie eine ermüdung aufkommen läßt. Und bei aller verschiedenartigkeit der einzelnen motive geht die einheit der grundstimmung keinen augenblick verloren, denn stets hebt sich der blutige ernst der kriegsoperationen machtvoll am hintergrunde ab. Übrigens bringen die anmerkungen gleichsam als verbindenden text eine übersicht über den äußeren gang der kriegsereignisse, in die dann die einzelnen stücke mit einer kurzen inhaltsangabe chronologisch eingeordnet sind, eine geschickte verbindung des historischen rahmens mit dem litterarischen

inhalt. Alles in allem genommen stehen wir hier vor einem glänzenden bändchen, das seinesgleichen sucht. — Da sich erhebliche sprachliche schwierigkeiten in keinem der stücke finden, wird *L'Année terrible* schon in der obersekunda oder spätestens unterprima ganz gut gelesen werden können; es eignet sich aber auch, wie keine zweite kriegslektüre, für die oberstufe der mädchenschule. Und wenn die lektüre des bändchens weiter nichts rechtfertigte, so wäre allein der umstand, daß hier den schülern — wenn auch nur in typischen fragmenten — eine reihe hochbedeutender moderner autoren vorgeführt wird, wie Zola, Maupassant, Mirbeau, von denen sie sonst sehr wahrscheinlich auch nie eine zeile zu sehen bekämen.

B. *Der litterarische kommentar.*

Im litterarischen kommentar muß sich die moderne reformausgabe am stärksten von den schulausgaben älteren systems unterscheiden. In ihm liegt der schwerpunkt der gesamten gedruckten exegese, durch ihn wird in erster linie ihr wert bestimmt. Der gut gearbeitete kommentar soll, unter ausscheidung alles unwesentlichen, vom stoffe abliegenden, das litterarische verständnis und den künstlerischen genuß des werkes anbahnen, dabei aber auch allen methodisch-didaktischen rücksichten genügen. Die erstere dieser beiden bedingungen erfüllen nun unsere fünf bändchen in ausreichendem maße, zum teil sogar in hohem grade, dem letzteren punkte dagegen sind sie — so dünkt mir — vielleicht doch noch einiges schuldig geblieben.

An reichhaltigkeit fehlt es dem litterarischen kommentar dieser ausgaben gewiß nicht. Wir haben da in erster linie ANALYSEN, die zum teil in den *Préfaces* des textbändchens, zum teil — und dies vorwiegend — in den *Notes*, manchmal auch in beiden zugleich enthalten sind. Besonders fürsorglich geht nach dieser richtung die ausgabe der *Année terrible* zu werke, da sie die analyse häufig gleich an drei stellen (einmal in der *Préface* des textes, ein zweites mal in den *Notes* unter *Historie de la Guerre de 1870—71*, und ein drittes mal ebenda bei den biographien der einzelnen autoren) bringt. Wie vielerlei sich der kommentar zu bieten bestrebt, sieht man am besten an dem bändchen *Les Femmes savantes*, das neben der akt- und szenenanalyse noch mit einer besonderen abhandlung über den aufbau (*Action des Femmes savantes*), sowie einer solchen über die these und die moral des stückes (*Portée et succès des Femmes savantes*) aufwartet. Auch litterarhistorische vertiefung erfährt mitunter die analyse, so in den *Femmes savantes*, wo auf Paillerons parallelstück *Le monde où l'on s'ennuie* näher eingegangen wird, und in Flauberts *Cœur simple*, wo der herausgeber beziehungen zu *Madame Bovary* herstellt. Im übrigen wird Flauberts erzählung außerdem in ihrer eigenschaft als *roman de mœurs contemporaines* ins rechte licht gerückt.

Im Molièrebändchen schließt sich an die analyse noch eine besondere CHARAKTERISTIK der personen des stückes an (*Notes*, pag. 5—9). So vorzüglich sie gearbeitet ist, würde ich das in ihr zusammengestellte — und dieselbe bemerkung wäre wie schon bei kap. II: *Action des Femmes savantes* zu machen — doch lieber unter die *Notes explicatives* zu den einzelnen versen verwiesen sehen. Denn einmal soll doch dem schüler

das litterarische verständnis tunlichst erleichtert, somit schon bei der präparation ermöglicht werden. Das ist aber bei diesen zusammenhängenden abhandlungen nicht gut möglich, da deren durchnahme die lektüre des *ganzen* stückes voraussetzt. Zweitens verwerfe ich die zusammenstellung schon allein deshalb, weil sie vorausnimmt und vorausarbeitet, was der schüler — zusammenstellend und schließend — erst selbst finden und zu aufsätzen sich erarbeiten soll.

Der litterarischen exegese dienen in dritter linie die autorenbiographien. In diesem punkte scheinen mir die herausgeber am wenigsten bestimmte methodische prinzipien zu verfolgen, denn die sich in den biographien findenden längen sind didaktisch häufig durch nichts zu rechtfertigen. So ist in den anmerkungen zu *Un cœur simple* bei einem autor von der bedeutung Flauberts der hinweis auf seine übrigen werke, die ja von seinem namen untrennbar sind, wohl noch zu billigen; im übrigen jedoch müßte manches gekürzt werden; zum mindesten war die lange beschreibung der beiden reisen Flauberts überflüssig. Zu streichen ist hier alles, was zu dem text in keiner beziehung steht. Die moderne litteraturinterpretation will keinen ballast für das gehirn, keine bloße statistik, wie sie die ältere methode den schülern bot. Aus dem gleichen grunde würde in den beiden *Midi de la France* das über Michelet, und besonders das über Taine gesagte eine gehörige kürzung vertragen. Und ist schließlich in *L'Année terrible* bei Daudet, Coppée und Arène die aufzählung der übrigen werke so unbedingt nötig? Mitunter haben die herausgeber übrigens selbst das richtige maß gefunden, so bei der Molière-biographie, oder bei Arène und Aicard (*Midi* II), oder bei Maupassant, Mirbeau, Déroulède, Zola (*L'Année terrible*), oder bei Russell, Brutails, Martin (*Midi* I). Auch etwas länger gehaltene, wie die von Demolins (*Midi* I), weisen noch richtige proportionen auf, denn hier gebot sich ein näheres eingehen auf die theorien des autors durch die rücksicht auf den text. Nicht unerwähnt möge bleiben, daß in den anmerkungen zu *L'Année terrible* am schlusse der biographien über die litterarische eigenart des jeweiligen autors vorzügliche kurze bemerkungen sich finden. In diesem bändchen wäre, nebenbei bemerkt, bei Déroulèdes gedicht *Le Clairon* und bei Zolas erzählung *L'Attaque du Moulin* eine etwas genauere quellenangabe erwünscht gewesen.

C. *Der sprachliche kommentar.*

Nur bei *ganz* klaren methodischen prinzipien wird der herausgeber einen seinem zweck völlig entsprechenden sprachlichen kommentar schaffen können. Der moderne reformunterricht nimmt am texte keine übersetzungsübungen mehr vor, der schriftsteller und sein werk ist nicht ausgangs-, mittel- und endpunkt für sprachliche etüden, sondern das schriftprodukt soll in seiner litterarischen und ästhetischen eigenart dem schüler zu bewußtsein gebracht werden. Daraus geht hervor, daß der reformkommentar einerseits viel weniger, andererseits viel mehr spracherklärungen wird bieten müssen, als der kommentar älteren systems. Worin das minus besteht, leuchtet bei der veränderten zielbestimmung ohne weiteres ein. Letztere erfordert aber auch gebieterisch, daß der ungehinderten entfaltung des litterarischen ver-

ständnisses und des künstlerischen genusses ein reichlich bemessenes *plus* an sprachlichen erläuterungen zu hilfe komme. Es muß somit ein reichhaltiger sprachlicher erklärungsapparat dem schüler schon bei der präparation über alle formalen schwierigkeiten hinweghelfen. Das beständige herumwälzen des wörterbuches ist nicht nur zeitraubend, es ermüdet auch, stumpft ab, vergällt dem arbeitenden die freude am text, erstickt schon im keime jeden schüchternen ansatz zu ästhetisch-künstlerischer genußfähigkeit, benimmt die möglichkeit einer übersicht über das ganze, des herausgreifens und herausfindens des wesentlichen. Setzt sich dann eine klasse in ihrer mehrheit aus *so* präparirten schülern zusammen, so schleppt sich auch die lektürestunde mühsam-traurig dahin und quält sich mit lappalien ab, statt zum kern der sache vorzudringen.

Unter diesem gesichtswinkel betrachtet, haben unsere sympathischen bändchen das ideal der vollkommenheit, so nahe sie ihm stehen, doch noch nicht erreicht. Ich greife einige beispiele heraus.

Wie spärlich sind die worterklärungen in *Un cœur simple*, s. 12 des textes, wo ein reichliches dutzend wörter (*plaquer*, *des barres de lumière*, *les lames des jalousies*, *calfat*, *tamponner*, *carène*, *goudron*, *balise*, *louvoyer*, *clapotement*, *palpitants*, *nourrisson*, *mousse*), die dem größten teil der schüler wohl unbekannt sein dürften, aufnahme in die sprachlichen anmerkungen erfordert hätte. Wieviel hemmnisse für den präparirenden auf 25 zeilen! Man sage nicht, der schüler solle auch in der handhabung des wörterbuches geübt werden und das aufsuchen der vokabeln in letzterem trage aus bekannten gründen auch sonst zur erweiterung seines sprachlichen horizonts bei. Ganz recht! Aber bei einem größeren zusammenhängenden textabschnitt, der für die lektürestunde vorbereitet wird, ist es in rücksicht auf die zielbestimmung (siehe oben!) letzten endes gleichgültig, *woher* der schüler seine vokabelkenntnis nimmt; der *kürzeste* weg ist hier zumeist der *beste*, zum mindesten der *praktischste*. Etwas zu wenig wird nach meinem dafürhalten auch in *Midi* I geboten, wo z. b. s. 8, z. 2 *meneau*, s. 10, z. 16 *faitière*, s. 15, z. 9 *transhumance*, s. 24, z. 33 *rainure*, s. 32, z. 3 *chatoiement* und *sertir* leicht noch in den anmerkungen hätten platz finden können. Schlimmer ist es auf seite 25, wo innerhalb 17 zeilen bei einer stilistisch überhaupt komplizierten stelle der schüler zum mindesten neunmal (*niellé*, *damasquiné*, *incrusté*, *lèpre*, *pendiller*, *cannelé*, *éparpillé*, *égrené*, *lustré*) vor wörtern steht, bei denen auch die antwort des *Dictionnaires* ihm nicht sofort klarheit schaffen wird.

Auch an den anmerkungen zu den *Femmes savantes* (Bornecque), die im allgemeinen das muster eines sprachlichen kommentars sind und vieles bieten, das sonst in den besten ausgaben fehlt, kann man nicht ohne bemerkung vorübergehen. Hier vermisse ich z. b. bei vers 113 eine grammatische erklärung zu *je croi*. Eine solche findet sich allerdings seite 17 unter den *licences poétiques* des abschnittes *Métrique* (warum nicht lieber unter *Grammaire?*). Aber wer sucht sie hier? Hat der schüler die vorausgehenden *Observations générales* überhaupt gelesen, so wette ich hundert gegen eins, daß er, wenn er im texte zu vers 113 kommt, die der form *croi* antizipirend gewidmete bemerkung längst vergessen hat, und hat er die *Observations* nicht ge-

lesen — und dies ist das wahrscheinlichere — wie soll er dann wissen, daß von der fraglichen irgendwo die rede ist? Die erklärung zu dem entsprechenden vers unter die *Notes explicatives*, wo sie dem schüler nicht entgehen kann, zu setzen, wäre zweifellos praktischer gewesen, oder es hätte wenigstens bei vers 113 auf s. 17 verwiesen werden müssen. Irgendwelche warnungstafel ist bei solchen archaischen formen, die die modern-französische sicherheit der schüler gefährden können, unbedingt nötig. Vergebens suche ich auch eine erklärung zur *form* (nicht zur bedeutung!) *gard'* (vers 333). Alles vom modernen sprachgebrauch abweichende heischt eine besondere bemerkung. Somit durfte auch ein eingehen auf das vers 385 zum erstenmal auftretende *céans* ebensowenig fehlen, als bei vers 1392 eine erklärung zu *gens d'un logis*. Aus anmerkung zu vers 347 kann die bedeutung des verbums *donner* dem schüler kaum klar werden. Gerade bei einem text des 17. jahrh., mit seinen zahlreichen sprachlichen eigenheiten, sind formelle schwierigkeiten dem erfassen des ideengehalts am hinderlichsten. Nun ist aber das herausarbeiten des letzteren das eigentliche hauptziel bei der klassinterpretation. Beides — form und inhalt — in der klasse zu berücksichtigen, ist unmöglich. Die praktischen erfahrungen, die ich gerade in der (einsprachigen) Molièreinterpretation seit jahren gemacht habe, haben mir gezeigt, daß die sprachliche exegese allein jedesmal die stunde ausfüllen würde, während das herausstellen des inhalts und der litterarischen gedanken genau ebensoviel zeit in anspruch nimmt. Letzteres ist jedoch das wichtigere und auch schwieriger zu erarbeitende bildungsmoment und fällt somit in erster linie dem unterricht zu; mit dem übrigen, dem sprachlich-formalen, muß der schüler an der hand eines kommentars, der zu diesem zwecke eben recht vollständig zu sein hat, selbst fertig werden.

Eine kleine inkonsequenz fällt noch auf. Warum findet sich die form *die* unter den *notes explicatives* (zu vers 772), während man sie nach dem einteilungsprinzip des buches doch eher im grammatischen teile, oder vielmehr in dem kapitel *Metrik* (cf. *croi!*) zu suchen hätte? Objektiv richtiger ist es allerdings, daß der kommentator das wort nicht in letztere rubrik verwiesen hat, deren unter *Licences poëtiques* gebrachte unterabteilungen (*Orthographe*, *Vocabulaire*, *Construction*) mit demselben rechte in abschnitt B: *Grammaire*, bezw. abschnitt C: *Langue* gehörten. Schließlich scheint mir der zweck des abschnittes B: *Grammaire* überhaupt problematisch. Eine systematische zusammenstellung und kenntnis der Molière-grammatik ist nur für den spezialisten, den philologen, nicht aber für den schüler nötig. Sie verwirrt eher seine modern-französischen kenntnisse. Der schüler braucht sich der Molièreschen spracheigentümlichkeiten überhaupt nicht bewußt zu sein. Es genügt, wenn er den sinn des satzes versteht und man ihm zu diesem zwecke die einzelne sprachabweichung sozusagen als vokabel erklärt. Ich sähe deshalb, wie schon erwähnt, alles hier zusammengestellte lieber zu den einzelnen versen unter die allgemeinen anmerkungen verwiesen, oder es müßte doch, soll die zusammenstellung bleiben, bei den einzelnen versen darauf verwiesen werden. Man mag diese systematische darstellung der vollständigkeit halber wohl beibehalten, didaktischen wert hat sie — in der augenblicklichen

form wenigstens — ganz sicher nicht. Denn, um sie gegebenenfalls verwerten zu können, müßte sie der schüler jederzeit vollständig im kopfe haben, sie also vorher auswendig lernen; dies wäre aber nicht nur umständlich, sondern auch unpädagogisch (die regel vor der anschauung!). Hat andererseits der schüler die zusammenstellung nicht im kopfe, so ist sie erst recht zwecklos, denn dem schüler entgeht dann das darin niedergelegte vollständig.

Oder soll er etwa bei jeder sprachlichen schwierigkeit immer wieder nach vorne blättern und das ganze kapitel von anfang an durchlesen, um zu sehen, ob er hier vielleicht aufschluß findet? Das wäre ein höchst unpraktisches verfahren, auf das die schüler auch kaum eingehen würden. Das herumsuchen an verschiedenen stellen des kommentars hat stets etwas mißliches und führt fast immer zu lückenhafter präparation, wie ich mit der *Avare*- und der *Femmes savantes*-ausgabe dieser sammlung im unterricht zu erproben reichlich gelegenheit gehabt habe.

Zum sprachlichen kommentar sind — teilweise wenigstens — auch noch die den einzelnen autoren gewidmeten *stilbetrachtungen* zu rechnen, über die hier noch ein wort gestattet sei. Auch in diesem punkte mußte klarheit in methodischen prinzipien auf quantität und qualität bestimmend einwirken.

Inwieweit in den anmerkungen zu *Un cœur simple* bemerkungen über Flauberts stil angebracht sind, möchte ich kurzer hand nicht entscheiden. Aber es scheint mir hier doch eher zuviel als zu wenig geboten worden zu sein. Denn das gesagte bezieht sich zumeist weniger auf den vorliegenden text als auf andere werke, die man dem schüler erst vorführen müßte, sollen die stilistischen bemerkungen eben nicht doch nur in der luft hängen. Es hat überhaupt seine eigene bewandtnis mit betrachtungen über den stil französischer autoren vor schülern, denen das gefühl und der maßstab für die ausdrucksnüancen des fremden idioms notwendigerweise abgehen *müssen*. Man höre: *Ce qui la caractérise, cette forme, c'est* LA CORRECTION, L'ÉLÉGANCE, LA FORCE *surtout dans la* PROPRIÉTÉ *des termes. Que de mots sont déjà devenus communs, dans la langue française actuelle! Si on la compare à la langue du XVII*e *siècle, par exemple, que d'expressions, que de tournures nous paraissent aujourd'hui faibles et usées! Elles ne le sont pas dans Flaubert: on dirait qu'il est remonté aux sources de la langue* (*notes*, p. 11). Mit solchen sätzen kann der schüler unmöglich irgend welchen begriff verbinden. Das ist für ihn leerer wortschwall! Mehr als irgendein anderer scheint mir somit dieser teil, *L'écrivain* überschrieben, aus dem rahmen einer methodisch-zielbewußten ausgabe herauszufallen. Auch zu dem bändchen *Midi* II halte ich die an und für sich ausgezeichnete untersuchung des stils Daudets im verhältnis zum zweck des buches und des doch nur partiellen interesses, das der autor in diesem rahmen für sich in anspruch nehmen darf, mit ihren fast drei seiten für viel zu weitgehend.

Alle übrigen sprachlichen anmerkungen sind höchsten lobes wert. Ein ganz bescheidenes fragezeichen möchte ich mir nur neben die anmerkung zu s. 30, z. 29 des bändchens *Midi* I (*notes* s. 26) zu setzen gestatten, da, wie mir aus kennermunde bestätigt wird, die durch die wörter

airelle und *myrtille* bezeichneten beeren wohl verwandt, jedoch nicht identisch sind.

D. *Der sachliche kommentar.*

Die sachlichen anmerkungen fallen zum größten teil unter die litterarischen bezw. sprachlichen. Soweit sie nun hier nochmals gesondert erwähnt werden sollen, möchte ich auch bei dieser rubrik aus dem oben erörterten grunde für möglichst weitgehende reichhaltigkeit plädiren. Übrigens erkennt z. b. der herausgeber der beiden bändchen *Le midi de la France* selbst die notwendigkeit *d'épargner au lecteur étranger la peine de chercher dans un dictionnaire l'explication d'un mot ou une notice sur un nom propre* (*Préface*, s. V). Um so mehr nimmt es wunder, daß gerade im ersten bändchen dieses prinzip nicht immer mit konsequenz durchgeführt wird. So wären sicher erklärungen erwünscht zu: *Saint-Jean-d'Acre* (s. 1, z. 24), *Armide* (2, 19), *le Pérugin* (2, 31), *les ariens* (5, 13), *l'Aveyron* (8, 32), *sirventes* (9, 14), *Cauterets* (10, 29), *Ossau* (10, 30), *Gavarnie* (26, 27), *Le Gévaudan* und *le Rouergue* (36, 15), *Camisards* (44, 26), *garde-feu* (69, 7). Gerade bei solchen texten vorwiegend beschreibenden inhalts, die eigentlich nur kursorisch gelesen werden können, muß quantitativ an erklärungen etwas mehr geboten werden, da sonst der stoff zu leicht ermüdet.

Im übrigen möge konstatirt werden, daß an anderen stellen die anmerkungen weder an quantität noch an qualität zu wünschen übrig lassen. So finden sich z. b. im Molière-kommentar hin und wieder solche, die in anderen, selbst sehr guten ausgaben fehlen, so die bemerkung zu vers 166 über die juristische stellung der kinder.

E. *Sonstiges.*

Über die sonstigen beigaben zu den einzelnen bändchen, wie die *Tableaux d'exemples grammaticeux*, die *Vocabulaires septématiques*, oder die zusammenstellung der *Quartiers et édifices de Paris* (*L'Année terrible*), die zu grammatischen übungen bezw. zu aufsätzen verwendet werden können, sowie die zahlreichen abbildungen, ist neues nicht zu sagen.

An druckfehlern ist mir ein einziger aufgefallen, in *Midi* II s. 25, z. 15, wo *vaux* statt *vœux* sich eingeschlichen hat.

Schlußbemerkung. Daß trotz einiger schwächen, mit denen sich vorstehende besprechung genauer befaßt hat, *die Collection Teubner* in der unterrichtslitteratur einen gewichtigen faktor vorstellt, ohne den man heute nicht mehr rechnen möchte, ist schon eingangs angedeutet worden. Mögen die herausgeber an der vervollkommnung des unternehmens rastlos weiterarbeiten! Die reform wird ihnen dafür dank wissen.

Dresden. Ludwig Geyer.

---

1. Max Schröer (oberl. am realgymn. zu Friedrichshagen), *Die anschauung im französischen anfangsunterricht.* Besonders auf grund der Hölzelschen *Jahreszeitenbilder* im anschluß an dr. G. Ploetz' *Elementarbuch.* Berlin, verlag von F. A. Herbig. 1909. 88 s. Gebd. m. 1,25.



2. Von demselben. *Wörterbuch zu den Hölzelschen jahreszeitenbildern* nebst einer anleitung zur anfertigung französischer aufsätze. Im gleichen verlag erschienen. 1909. 54 s. Kart. m. —,70.

Die beiden bücher Schröers gehören ihrem zwecke und ihrer anlage nach mit den besprochenen textheften zu den Hirtschen *Anschauungsbildern* eng zusammen. Wie die genannten texthefte machen auch die beiden Schröerschen bücher das anschauungsbild zur grundlage des französischen klassenunterrichts. Wir brauchen daher die bedenken, die wir bei der besprechung der texthefte geäußert haben, hier nicht zu wiederholen und können auf das bereits gesagte verweisen.

Auch unser urteil über die Hölzelschen bilder haben wir in gewissem sinne schon ausgesprochen, als wir betonten, daß die Hirtschen bilder künstlerisch alle anderen früher erschienenen bilder übertreffen. Wir geben aber gern zu, daß die Hölzelschen bilder für die zwecke des sprachunterrichts ergiebiger sind als die Hirtschen, die wohl viel schöner und natürlicher sind, aber weniger stoff zu sprachübungen bieten. So können wir es wohl verstehen, daß man zu den Hölzelschen bildern greift, wenn man möglichst vielseitige sprechübungen und weiterhin auch grammatische übungen an die bilder anschließen will. Und doch sollte man der jugend, für die das beste gerade gut genug ist, nicht zumuten, so lange und so eingehend sich mit bildern zu beschäftigen, die in künstlerischer hinsicht nicht einwandfrei sind. So hätten wir Schröer gegenüber noch ein grundsätzliches bedenken mehr, indem wir nach sorgfältiger abwägung des für und wider die wahl der bilder nicht billigen können. Denn je länger man ein bild behandelt, desto freier muß es von mängeln sein.

Wenn wir aber von diesem und von den bei der obigen besprechung geäußerten bedenken absehen, müssen wir gestehen, daß uns das verfahren, welches Schröer in seinem buche *Die anschauung im französischen anfangsunterricht* anwendet, recht gut gefällt. Das buch ist frisch geschrieben und zeigt überall die spuren der praxis, so daß man manche der vorgeführten übungen beim lesen des buches förmlich miterlebt. Haben Schröer und die verfasser der texthefte auch vieles gemeinsam, so unterscheidet sich die art und weise, wie Schröer vorgeht, und namentlich die ganze richtung des grammatischen betriebes bei ihm wesentlich von dem in den textheften eingeschlagenen verfahren. Schröer will nur den anfangsunterricht an die anschauungsbilder anschließen, während sich die texthefte in allmählichem aufbau mehr und mehr an die fortgeschritteneren wenden. Während Schröer nur die elementarsten und wichtigsten regeln der praktischen schulgrammatik im anschluß an die besprechung der bilder üben will, errichten die verfasser der texthefte ein von der landläufigen schulgrammatik losgelöstes, vor allem auf den gewinn der logischen begriffe zielendes, streng systematisches lehrgebäude. So sind selbstverständlich auch die übungen in den beiden unterrichtswerken oft recht verschieden, und es ist ein ganz natürliches ergebnis, daß in den textheften die zielleistungen, d. h. die kleinen zusammenhängenden darstellungen (aufsätze), vorwiegend beschreibenden, lehrhaften charakter tragen, während Schröer vorzugsweise die form der lebendigen erzählung erstrebt und erreicht. Wir lernen Schröers buch

und das darin niedergelegte lehrverfahren aber noch ganz besonders schätzen, wenn wir uns ständig vergegenwärtigen, daß er diesen frischen, ganz nach den grundsätzen der direkten methode vorgehenden unterrichtsbetrieb an das *Elementarbuch* von dr. G. Ploetz, das an seiner anstalt im gebrauch ist, anschließt. So erklärt es sich wohl auch, daß Schröer in der lauttabelle auf s. 10 lautzeichen verwendet, die von den immer mehr zur annahme gelangenden lautzeichen der *Association phonétique internationale* noch wesentlich abweichen. Hoffentlich ist die zeit nicht mehr fern, wo wir in allen neusprachlichen unterrichtswerken nur noch eine einheitliche lautbezeichnung finden.

Das oben unter nr. 2 genannte büchlein Schröers bildet zu dem eben besprochenen buche eine praktische ergänzung. Es bietet im engsten anschluß an dieses ein *Wörterbuch*, wie der titel besagt. In der tat ist es aber eine wortkunde, die eine nach methodischen grundsätzen angelegte wort- und phrasensammlung enthält und zugleich gute winke für die anfertigung der in nr. 1 dargebotenen kleinen stilübungen gibt. In einem *anhange* am schlusse des büchleins finden wir noch einige praktische „anweisungen für den französischen stil."

Auch die Schröerschen bücher empfehlen wir allen fachgenossen, die sich für die zahlreichen wichtigen fragen interessiren, die mit der verwendung und verwertung von anschauungsbildern im neusprachlichen unterricht in zusammenhang stehen.

Frankfurt a. M. E. PITSCHEL.

HEINRICH SCHRÖDER, *Streckformen.* (*Germanische bibliothek*, herausgeg. von W. STREITBERG. II abt.) Heidelberg, Winter. 1906. XIX, 266 s. M. 6,—; geb. m. 7,—.

Die arbeit des in oberlehrerkreisen besonders gut bekannten verfassers ist ein beitrag zur etymologie besonders schwieriger worte mundartlicher färbung. Worte wie *halunke*, *philister*, *kabuff*, *kabüse*, *kajüte*, *pardauz*, *kalmäusern* usw. boten der etymologie bisher unüberwindliche schwierigkeiten. Ihre betonung erscheint ungermanisch und ihre ableitung dunkel. Hebräisch, slawisch, lateinisch, französisch, alles mögliche hat man bemüht, ohne etwas einleuchtendes zu finden. „Diese in der schriftsprache einsam dastehenden worte sind aber nur deshalb unerklärlich, weil ihre verwandten, die über das wie und woher ihrer bildung auskunft geben könnten, sich im dunkel der volksmundart versteckt halten." Schröder nun, der in der einleitung den wert mundartlicher forschung im allgemeinen betont und die einrichtung eines „reichsinstituts für mundartliche forschung" vorschlägt, kommt ihnen von der mundart aus bei. Er weist alle derartigen worte als gut deutsch nach, und zwar als *streckformen*, d. h. als formen, die durch zerdehnung, d. h. durch einschiebung eines infixes aus worten entstanden sind, die die mundarten auch noch in diesen einfachen formen aufweisen. *H(al)unke*, *k(ab)uff*, *k(ab)use*, *k(ad)acksen*, *b(ard)auz*, *kl(am)üsern* z. b. sind solche streckformen mit infix, deren simplizia *hunke*, *kuff*, *kuse*, *kaksen*, *bauz*, *klüsern* mir aus meiner vorpommerschen mundart bekannt sind. — So fremd zunächst die Schrödersche erklärung anmutet, die fälle von 250 streckformen, für die Schröder

durchweg das simplex in mundarten nachweist, und die gleichartig keit der infixe, die fast alle aus $a +$ konsonant (meist labialen) bestehen, hat doch etwas bestechendes. Überdies legen reihen wie *káksen*, *kadáksen*, *kakadáksen* (gackern wie ein huhn beim eierlegen) und das nebeneinander von *kamúff* und *kabúff*, *klamüsern* und *klabüsern*, wo also ein schwanken des infixkonsonanten festzustellen ist, doch die vermutung nach zerdehnung besonders nahe. Die Schrödersche ableitung erklärt auch die undeutsch erscheinende betonung: die simplizia sind gut deutsch auf der ersten silbe betont, und die betonung bleibt auch bei einschiebung des infixes auf der stammsilbe. Für die entstehung solcher infixe weist Schröder auf die geheimsprachen hin, von denen ich als junge nicht nur die „räubersprache", sondern auch die „erbsensprache" mit begeisterung und ausdauer gesprochen habe.

Lübeck. STEFFEN.

VERMISCHTES.

HEBEL UND MURGER.

Zur 50. wiederkehr von Murgers todestag druckten voriges jahr die *Annales Politiques et Littéraires* die folgende probe seiner poesie ab:

LE DIMANCHE MATIN.

Le Samedi dit au Dimanche:
«Tout le village est endormi;
L'aiguille vers minuit se penche,
C'est maintenant ton tour, ami;
Moi, je suis las de ma journée,
Je veux aller dormir aussi;
Viens vite, ton heure est sonnée.»
Le Dimanche dit: «Me voici.»

Il s'éveille en bâillant, derrière
La nuit aux étincelles d'or,
Et frotte des mains sa paupière,
Et s'habille en bâillant encor.
Puis, quand il a fait sa toilette,
Pour aller lui donner l'éveil,
Il frappe à l'huis de la chambrette
Où dort son ami le Soleil.

«De votre alcôve orientale
Sortez, dit-il, grand paresseux;
Stella, votre sœur matinale,
A l'horizon ferme les yeux.
Pour vous saluer, l'alouette
Chante déjà dans les sillons;
Venez, venez; c'est jour de fête,
Choisissez vos plus beaux rayons!»

Le Dimanche sur la montagne
Monte et regarde autour de lui.
«Ils dorment tous dans la campagne,
Dit-il, ne faisons pas de bruit.»
Et doucement vers le village
Il redescend à petits pas
Et dit au coq: «Par ton ramage,
Mon ami, ne me trahis pas.»

Après la bonne nuit passée,
Pour vous accueillir au réveil,
On voit sourire à la croisée
Le Dimanche assis au soleil.
Et si quelque enfant paresseux
Rêve un peu tard sur l'oreiller,
Il lui laisse finir, heureux,
Son rêve avant de l'éveiller.

Au bord du toit, battant des ailes,
L'oiseau chante en se réveillant
Et dit bonjour aux hirondelles
Qui reviennent de l'Orient.
Dans son bel habit du Dimanche
Le chardonneret marche fier,
Et vole aussi de branche en branche,
Et jette sa chanson dans l'air.

Il apporte dans les familles,
A chacun ses petits cadeaux:
Des rubans pour les jeunes filles,
Et, pour les enfants, des gâteaux.
Il ne fait que chanter et rire,
Il débouche les vieux flacons,
Et le soir, de sa poche, it tire
Les flûtes et les violons.

Voyez combien l'on est tranquille
Dans tout le village, aujourd'hui.
Le moulin à la roue agile
Et l'enclume ont cessé le bruit.
Les bœufs ruminent à la crèche,
Libres du joug et du brancard,
Et la charrue avec la bêche
Se reposent sous le hangar.

Tout le monde paraît à l'aise,
On s'aborde d'un air content.
«Comment va ton père, Thérèse?
— Wilhem, comment va votre enfant?
—Bon temps, voisin, pour la futaille!
— Voisin, bon temps pour le grenier!»
Personne, aujourd'hui, ne travaille,
Excepté le ménétrier.

HENRI MURGER.

Wir sehen: auch Murger nahm das gute, wo er es fand, der französische bohémien entlehnte von dem hausbacknen vertreter deutschen philistertums. Schwerlich hat Murger unmittelbar geschöpft, sondern ist wohl Buchons französischer übersetzung der Hebelschen gedichte gefolgt, die 1846 erschien. Murgers *Scènes de la Vie de Campagne* erschienen elf jahre später, 1857.

Da Murger als geborener und gezogener großstädter das landleben nur oberflächlich kennt, läßt er die lerche in den furchen singen, während sie doch an ihren bunten liedern selig in die luft klettert. Für den schluß mit dem kirchgang scheint er kein verständnis gehabt zu haben. Anders unser Ludwig Richter, der zwar nicht als illustration dazu, aber jedenfalls unter dem eindruck der Hebelschen verse den sonntagsmorgen in seinem vaterunser in bildern zeichnet. Wie Hebel ist auch Richter ein vertreter des philistertums genannt worden; andere leute würden sich freuen, wenn wir mehr solche philister hätten und dafür ein paar übermenschen weniger.

Wer sich ein genaues bild vom klange der Hebelschen verse machen will, der lese die *phonetische umschrift* von Otto Heilig in seiner ausgabe von Hebels *Gedichten* (Heidelberg, 1902). Ich bedaure an dieser umschrift bloß, daß die interpunktion weggelassen ist, die doch ein wesentliches hilfsmittel für den mündlichen vortrag ist.

Klotzsche-Dresden. P. HERCHER.

ÜBER DIE STELLUNG GEWISSER SATZTEILE ZWISCHEN HILFSVERB UND VERB UND ÄHNLICHE ERSCHEINUNGEN IM ENGLISCHEN.

(Schluß.)

The President of the Board of Trade will, IT IS UNDERSTOOD, *open the proceedings.* *The Morning Post,* Aug. 8, 1911. p. 7.

Neither the facts which Dr. Nares has discovered, nor the arguments which he urges, will, WE APPREHEND, MATERIALLY *alter the opinion generally entertained by judicious readers concerning his hero.*
Macaulay, *John Hampden.* p. 82.

Nor do they, EVEN WHEN MOST ELABORATELY CONSTRUCTED, NECESSARILY *produce good government.*
Macaulay, *Burleigh.* S. 97. (Tauchnitz.)

The visitors will, AS AT PRESENT ARRANGED, *be in Belfast from Sept. 18th until the 21st.* *The Daily News,* Aug. 19. p. 5.

His Majesty would, IF NECESSARY, *exercise the royal prerogative.*
The Daily Chronicle, Aug. 8, 1911. p. 1.

III. *Stellung zwischen personalpronomen und einfacher zeit.*

He CLEARLY AND FORCIBLY *exposed the weaknesses of the system.*
Chambers, *Hist. of the Victorian Era.* p. 17.

But he, LIKE THEM, *thought that he should not be justified in administering the Eucharist.* Macaulay, *Hist. of Engl.* II. p. 192.

He, AFTER MUCH ALTERCATION AND MANY EVASIONS, *agreed to a compromise which, if he had faithfully adhered to it, would have averted a long series of calamities.* *Id.* I. p. 83.

He THEREFORE, WITHOUT EVEN ASKING THE OPINION OF THE COUNCIL OF THE THIRTY, *resolved to prorogue the new Parliament before it entered on business.* *Id.* p. 249.

However capricious they may appear, the actions of men only form part of one vast scheme of universal order, of which we IN THE PRESENT STATE OF KNOWLEDGE *can barely see the outline.*
Buckle, *Hist. of Civilization.* Hausknecht, *Choice Passages.* p. 203.

Beispiele mit apposition:

We, THE MEN OF TO-DAY AND OF THE FUTURE, *need many qualities if we are to do our work well.* Roosevelt, *Address, delivered at the University of Berlin,* in Hausknecht, *Choice Passages.* p. 342.

You, MY HEARERS, AND I WHO SPEAK TO YOU, *belong to different nations.* *Id.* p. 343.

Gera, Reuß. O. SCHULZE.

SOLL UND HABEN.

Noch ein wort zur schulreformfrage.

Im aprilheft d. j. habe ich den lesern der *N. Spr.* je ein paar stellen aus meiner vorjährigen broschüre zur schulreform und aus Collischonns gegenschrift nebst einer kurzen erklärung, jedoch unter verzicht auf jeden kommentar, zitirt. Nachdem nun die von mir gewünschte erörterung der frage wohl zum vorläufigen stillstand gekommen ist, möchte ich ein fazit zu ziehen versuchen.

Da ist denn freilich vor allem das zu sagen, daß ich in meiner hoffnung auf eine „ruhige" erörterung seitens der gegner nicht nur in dem schon berührten falle getäuscht worden bin. Der neben anderen anregungen von mir gemachte vorschlag, unter ausdehnung der einheitsreformschule auf die mittelklassen die stundenzahl für lateinisch auch im gymnasium stark zu verringern und griechisch dort entweder auf ein paar einführungsstunden zu beschränken oder es ganz der universität zu überlassen, ist auch anderen klassisch *à tout prix* gesinnten so ungeheuerlich erschienen, daß es ihnen ein bedürfnis gewesen ist, mich so übel wie möglich zu behandeln. Einer hat mich mit der kategorischen anrede: „Herr professor!" nur einer anonymen (!) postkarte gewürdigt, in der er zum schluß versichert, über den verfasser der oben genannten gegenschrift „jubele alles, was die deutsche kultur liebt; der mann sei zum küssen und wiege ein dutzend professoren auf". Aber auch ernsthaft zu nehmende stimmen vom oberen ende der stufenleiter sollen mir nicht gerade angenehm in die ohren klingen. So beendet z. b. der hsg. des *Hum. gymn.* seine besprechung meines schriftchens — im anschluß an meine bemerkung, daß zumal für die neuere geschichte kenntnis des englischen usw. mit gleichem recht wie die kenntnis des griechischen verlangt werden könne — mit der gesperrt gedruckten frage: „Welche bezeichnung verdient die anschauung eines akademischen lehrers, der oberflächlichkeit im studienbetrieb in schutz nimmt?" Und der hsg. der. *N. Jbb.* tadelt mich, daß ich von der in seiner zeitschrift erschienenen mehrerwähnten gegenschrift nur stichproben gelesen und es so versäumt hätte, eine fremde weltanschauung verstehen zu lernen, indem er über den von mir zurückgewiesenen ton jener schrift bemerkt, wer eine andere weltanschauung so wie ich ablehne, dürfe — „sich nicht wundern, wenn in der abwehr etwas von dem pathos heiligen zornes vernommen werde"!

Für mich ist die frage eine rein sachliche gewesen, und ich durfte daher auch von den gegnern volle sachlichkeit oder, wenn ihnen das nicht möglich war, verkehrsformen erwarten, wie sie unter höflichen leuten üblich sind. Was ich von sachlichem in dem aufsatz der *N. Jbb.* und in dem Ankelschen bericht darüber in der *Frf. Ztg.* gesehen habe, war mir entweder nicht neu oder (wie die verbindung von griechentum und christentum als kulturziel) allerdings nicht einleuchtend. Aber auch sonst scheint mir die sachliche ausbeute in dem von klassischer seite gegen mich vorgebrachten äußerst gering. Es wird eben immer wieder behauptet, daß ohne griechisch unsere kultur zugrunde gehen müsse. Wenn dem wirklich so wäre, so frage ich nochmals, warum diejenigen stände, die griechisch seither in der

schule erlernen, es nicht künftig auf der universität betreiben könnten, so daß die schule für andere zwecke entlastet wird. Und ich frage weiter, warum griechisch auch fernerhin als ein hauptfach des höheren unterrichts gelehrt werden muß, wenn unsere kultur, wie man mit recht versichert, mit griechischer seit langem durchtränkt ist und neue aufgaben von den führenden der nation immer dringender den besitz neuer kulturwerte, vor allem aber eine moderne *deutsche* bildung verlangen. Es ist in der tat, wie die kontroverse zwischen Collischonn-Ankel und dem einen „verständigen humanismus“ vertretenden Sprengel in der *Frf. Z.* gezeigt und der hsg. der *N. Jbb.* nun hervorgehoben hat, ein kampf zwischen weltanschauungen, der hier geführt wird. „Griechisch und deutsch.“ „Mögen sich denn, wie Sprengel ankündigt, unter diesem doppelten zeichen die geister scheiden.“ Mit diesen worten des hsg. der *N. Jbb.* schließe auch ich — nur mit anderen hoffnungen auf die zukunft. W. V.

FERIENKURSE 1912. — 3.

Boulogne-sur-Mer (universität Lille). Vom 15. juli bis 31. august. Französische kurse. Adresse: Prof. Léon Mis, 145, Boulevard Victor Hugo, Lille.

Genf (universität). Vom 17. juli bis 28. august. Französische sprache und litteratur. Pädagogik. Honorar: 40 fr.; bestimmte übungszirkel je 6 fr. Adresse: Comité de Patronage des Étudiants étrangers.

Grenoble (universität). Vom 1. juli bis 31. oktober. Französisch für ausländer. (Auch übungen und vorlesungen vom 3. november bis 30. juni.) Honorar: 6 wochen 50 fr., 2 monate 60 fr. usw.; ausspracheübungen: 5 wochen 10 fr. Pension: monatlich 100—150 fr. Adresse: Comité de Patronage des Étudiants étrangers.

Neuchâtel (Séminaire de français moderne pour étrangers). I. Vom 22. juli bis 17. august. II. Vom 19. august bis 13. september. III. (Altfranzösische und allgemeine kurse.) Vom 5. bis 31. august. Honorar: I oder II: 30 fr.; III: 40 fr.; I und II: 50 fr. usw. Adresse: Dr. Paul Dessoulavy.

St-Malo—St-Servan (Alliance Française). Vom 2. bis 30. august. Französische sprache, litteratur und realien. Honorar: 1 monat: 50 fr., $^1/_2$ monat: 30 fr.; praktische ausspracheübungen: 10 fr. Pension: 5,50—12 fr. täglich. Adresse: M. F. Gohin, 12, Avenue Trudine, Paris. W. V.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XX. JULI 1912. Heft 4.

HENRY SWEET.

Every student of the English language must have been profoundly affected when he learnt from the public press on May 1st that the greatest English philologist and phonetician had passed away. The name of Sweet is known and honoured wherever the English language is spoken.

Born in London in 1845, he was educated at King's College School, at the University of Heidelberg and at Balliol College, Oxford. He was awarded the Taylorian Scholarship for German in 1870, but he did not greatly distinguish himself in the School of *Literae Humaniores* in which he graduated. The truth was that like many other great men before him, his powers were cramped by the mediæval narrowness of the Oxford Schools' System, as it then existed. While compelled to study Latin and Greek his real interests lay elsewhere. Neglecting the work prescribed for his examinations he devoted his whole time to the history of language. Even as an undergraduate he acquired quite a reputation as a philologist. He had early come under the influence of Alexander Melville Bell, the appearance of whose *Visible Speech* in 1867 had created quite a sensation. Sweet spent some time in Edinburgh taking private lessons from Bell and thoroughly mastered his Sound System. He had also read with the greatest enthusiasm Ellis's *Early English Pronunciation*, and had made the author's acquaintance. The result of these combined influences was the publication in the *Transactions of the Philological Society for 1873* of a *History of English Sounds*. The appearance of this work, of which a considerably enlarged edition was published in 1888, at once placed Sweet in the foremost rank of European philologists and phoneticians.



It was followed in 1877 by the *Handbook of Phonetics*. It is no exaggeration to say that Sweet did in this work more for phonetics than all his predecessors put together. The Bell-Sweet system was the first to give a really adequate and comprehensive view of the whole field of possible sounds. The analysis of the vowel positions was almost entirely new and original, while in the system of notation employed the mechanism of the vowels was most ingeniously symbolised. Before writing this work Sweet had been engaged for years in the practical study of foreign pronunciations, and in order to make his statements as trustworthy as possible, followed the excellent rule of only quoting as examples sounds that he had actually heard himself. For the first time through Sweet's *Handbook* the latest discoveries of phonetic science were made accessible to the public at large. The *Primer of Phonetics*, of which the first edition appeared in 1890, is a completely revised, abridged and simplified edition of the *Handbook*. In this work Sweet summarized his views on phonetic questions in his masterly, terse and convincing style. He had the gift of compressing the largest amount of valuable material into the fewest words. Many of his admirers have read through the *Primer* at least twenty times, and always with renewed profit and stimulus. In the *Primer* as in the *Handbook*, Sweet insists on the importance of phonetics as the indispensable foundation of all study of language. "Without a knowledge of the laws of sound-change, scientific philology whether comparative or historical is impossible, and without phonetics their study degenerates into a mere mechanical enumeration of letter-changes."

The second edition of the *Primer* (1902) contained the very remarkable discovery of the shifted vowels, which at one stroke doubled the number of possible vowel positions which was thus raised to seventy-two. The system was in this way perfected, and it became possible for the first time to locate certain vowels, the exact articulation of which it had been hitherto difficult to define with any approach to accuracy. Sweet had the most highly trained ear and the most marvellous control over his organs of speech that it is possible to imagine. He could pronounce with the utmost precision his seventy-two vowels and differentiate them clearly from one another. No one who heard him expound his

system in his public lectures ever doubted for one moment as to the value of his great discovery, and critics who came to scoff stayed to admire and learn for themselves. They realised that all their phonetic study had hitherto been vanity and that they had to start again from the very beginning. But if Sweet was great as a lecturer, he was simply wonderful as an individual teacher. To become his private pupil was a privilege which it is impossible to overrate. He took infinite pains, and his patience and perseverance were inexhaustible. He would make a pupil repeat a vowel several hundred times till he pronounced it to his satisfaction, and would often devote a whole hour to the practice of a single sound. No one who has not been through this phonetic training can realise what it was like. He never allowed a student to become discouraged but constantly stimulated him to renewed efforts. If a pupil finally succeeded in pronouncing the seventy-two vowels the joy of the master was unbounded.

The writer of the obituary notice in the *Times* has said that Sweet "failed to appreciate sufficiently the value of certain recent developments of experimental method in phonetics." No statement could be less true or more unjust. Sweet constantly lamented in his conversations with me the fact that extreme short-sight prevented him from carrying out delicate investigations with instruments. Nothing would have given him greater pleasure than to have tested objectively by means of apparatus the accuracy of the sound system which he had discovered and perfected. He wrote in his last great work: *The Sounds of English* (1908). "The methods of instrumental phonetics are being continually improved and simplified, and it is impossible to say as yet what they may result in." Ten years previously he had expressed the same opinion in his *Practical Study of Languages*. "Simple apparatus with which we could measure exactly instead of going by subjective impressions would be a great boon to all phoneticians. Experimental phoneticians may rest assured that as soon as they succeed in providing such apparatus, it will be warmly welcomed by all classes of phoneticians." At the same time he felt bound to utter a warning. "Although the conservative phoneticians of the older school may go too far in ignoring the results of instrumental phonetics, it is possible to go too far the other way also. Some of the younger

generation seem to think that the instrumental methods have superseded the natural ones so completely that attending a course of *phonétique expérimentale* at some holiday course in France makes the laborious training of the linguistic phonetician superfluous."[1]

He added with that sound common sense which was so eminently characteristic of him: "It must not be forgotten that the utility of instrumental phonetics as a means of research does not necessarily imply a corresponding utility as a help in acquiring a practical mastery of sounds—which is the only sound foundation of the science."[2]

It was with this practical object in view that Sweet published in 1885 his *Elementarbuch des gesprochenen Englisch*, and in 1890 his *Primer of Spoken English*. The latter was intended to supply the want of an English edition of the former, but the texts given were entirely new. In these works the unwearied investigator of General Phonetics and History of Language gave his discoveries a more concrete shape. Not only did he analyse afresh the isolated sounds, but gave a faithful picture of a language as it appears in living connected speech. The two books are phonetic photographs of educated spoken English as distinguished from provincial dialect on the one hand and literary English on the other. All phoneticians are agreed that Sweet's performance is a most brilliant piece of work. He gave for the first time in any language adequate phonetic texts with the sentence stress and intonation marked throughout. These works contain not only an excellent selection of amusing and instructive colloquial passages in accurate transcript but also a brilliant theoretical description of the English language in which important points that had been neglected by others were specially emphasized. It is true that Sweet's representation of spoken English has not met with universal approval. He has been often accused of introducing Cockneyisms and vulgarisms. His own defence is the best that can be made: "Remember" he said, "that language exists only in the individual, and that such a phrase as *standard English pronunciation* expresses only an abstraction."[3] "Another difficulty about setting up a Standard of spoken English is that it

[1] *Sounds of English*, page 109. — [2] Ibid. page 110.
[3] *Primer of Phonetics*, page 3.

changes from generation to generation, and is not absolutely uniform even among speakers of the same generation, living in the same place and having the same social standing. All I can do is to describe that form of the London dialect with which I am sufficiently familiar to enable me to deal with it satisfactorily. The only real familiarity we can have is with the language we can speak ourselves. As soon as we go beyond that, and attempt to determine how other people speak — whether by observation or questioning — we make ourselves liable to fall into the grossest blunders."[1] All that Sweet professes to describe is his own pronunciation. His books are a priceless contribution to the study of English dialectology. *The plain statement of facts* which he gives may have been a great shock to many, but who will deny that he simply told the truth exactly as he observed it? When, for instance, he asserted that the majority of educated speakers of Southern English insert an *r* in such expressions as *India(r) Office*, he was only recording an observation the accuracy of which no phonetician would any longer contest. I once heard a lady, in describing a Swiss tour, mention that she had visited *Geneva(r) and Lausanne.* I ventured to point out the insertion of the *r*, which the lady most indignantly denied. "I never could have done such a thing. I consider it most vulgar—the idea(r) of making such a mistake!" The majority of people who take upon themselves to criticize Sweet resemble this lady. They are completely ignorant of their own pronunciation. On another occasion I took the liberty of pointing out to a clergyman who is a famous preacher and has since been made a Bishop, that he had said in giving out his text: "Bear ye one another's burdens and so fulfil the law(r) of Christ" instead of "the law of Christ." The only reply was: "I cannot hear any difference." It is a fact that this *r* is inserted by the vast majority of public speakers including the best known English statesmen and the most distinguished professors at our older Universities. Sweet's rendering of English pronunciation is as faithful and as little flattering as that of a phonograph.

Reference has already been made to Sweet's last great work on phonetics: *The Sounds of English*, which appeared in 1908.

[1] *Primer of Spoken English*, pages VII and VIII.

I had been constantly impressed in many private conversations with Sweet by the vast stores of information which he possessed on the subject of phonetics and which he had not given to the world. Having been requested by the Delegates of the Oxford University Press to write a book on the Sounds of English as companion volume to my edition (published in collaboration with D. Jones) of Passy's *Sounds of the French Language,* I felt that such a work would be infinitely more successful if undertaken by the great master instead of being attempted by a mere pupil. There was also the danger that, if anything happened to Sweet who was then in ill health, the results of his later researches might never be published. It was only after a very great deal of persuasion that he at last consented to write the book which was to fill the gaps left by his other works and crown his career as a phonetician. The *Sounds of English* differs from the *Primer of Phonetics* in being more elementary, more systematically graduated, and more definitely based on the English Sound System. In a letter which the author wrote to me, he said: "I hope you will like my *Sounds of English.* I have tried to make it as practical as possible." It was specially intended for English speaking people, and as its name implies, treats principally of English as opposed to general phonetics. It is on that account none the less interesting to phoneticians of all countries, as it shews them how an expert, second to none in the knowledge of his mother tongue, can best expound the phonetic side of it to his fellow countrymen. A comparison with the more general works of the same author, to which this volume can serve as an introduction, is very stimulating. The *Sounds of English* is much easier to read than the *Primer of Phonetics* or even the *Handbook*; it is also much better adapted for self-instruction. The reader—especially the English reader—finding constantly allusions to pronunciations with which he is familiar, is naturally led on to verify the facts mentioned. He is thus enabled to escape the temptation to which a beginner is so prone of taking his master at his word, and becoming a mere paper phonetician. It would, however, be a mistake to conclude that the book is elementary in the sense of only giving facts generally known. On the contrary, it is wonderfully original and contains many points which are entirely new. The chapters devoted to the

vowels and consonants and above all that dealing with *The Sounds of Standard English* are quite remarkable and constitute the best description in existence of the English Sound System. In fact, there is scarcely a page in the whole book in which even the specialist cannot find some useful piece of information or some valuable suggestion.

It is not possible for me in this article to discuss Sweet's contributions to our knowledge of Old and Middle English or to that of the history of English sounds. I must also leave for a future occasion the consideration of his general views on speech life and his theory of philological method. It would have been especially tempting to have dipped into that wonderful volume *The Practical Study of Language* which is a perfect mine of information for both teachers and learners. But it is enough to say that on all these subjects Sweet has left works which will not easily be either surpassed or superseded. He was one of the few English philologists who enjoy a European reputation. As Hon. Ph. D. of Heidelberg, corresponding Member of the Munich Academy of Sciences, and of the Royal Prussian Academy of Sciences, ordinary Member of the Royal Danish Academy, he obtained well-merited appreciation of his scholarship on the continent, but it was not till 1901 that Oxford, tardily recognising the greatness of one of the greatest of her sons, at last created for him a Readership in Phonetics. Faithful to his old university he declined the professorial chairs which were offered him both in Germany and in America. By his death at Oxford on the 30th of April, England is the poorer by the loss of a profound thinker, a disinterested scholar, a man of commanding genius, and a true English gentleman.

BIBLIOGRAPHY OF SWEET'S PRINCIPAL WORKS.

A Handbook of Phonetics. 1877. Out of Print. — *The Student's Dictionary of Anglo-Saxon*. 1897. — *New English Grammar*: logical and historical. Part I: Introduction, Phonology, and Accidence. 1892. Part II: Syntax. 1896. — *Short Historical English Grammar*. 1892. — *Primer of Historical English Grammar*. 1893. — *History of English Sounds* from the earliest period, with full word lists. 1888. — *The Sounds of English*. 1908. — *Primer of Phonetics*. 1890. 3rd edition 1906. *Primer of Spoken English*. 1890. 3rd ed., revised. 1908. — *Elementarbuch des gesprochenen Englisch*. 1885. Grammatik, Texte u. Glossar. 3rd. ed. 1891. — *First Steps in Anglo-Saxon*. 1897. — *Anglo-Saxon Primer*. With grammar and glossary. 1882. 8th ed. 1900. — *Anglo-Saxon Reader* in prose and verse. With grammatical introduction, notes, and glossary.

1876. 8th ed., revised. 1908. — *A Second Anglo-Saxon Reader.* 1887. — *Old English Reading Primers.* I: Selected Homilies of Ælfric. 1886. 2nd ed. II: Extracts from Alfred's Orosius. 2nd ed. 1891. — *First Middle English Primer.* With grammar and glossary. 1885. 2nd. ed. 1896. — *Second Middle English Primer.* Extracts from Chaucer, with grammar and glossary. 2nd edition. 1892.

The above works are all published by the Clarendon Press.

The Practical Study of Languages. A guide for teachers and learners. London. J. M. Dent & Co. 1899. — Editions (Early English Text Society): *King Alfred's Pastoral Care.* 1871-72. — *King Alfred's Orosius.* 1883. — *Facsimile of the Epinal Glossary.* 1883. — *The Oldest English Texts.* 1885.

Belfast. D. L. Savory.

AUS UND ÜBER AMERIKA.

V.

AMERIKANISCHE KULTUR. DAS HÖHERE UNTERRICHTSWESEN.

(Fortsetzung.)[1]

Interessant scheint mir in dieser hinsicht, was mir einst ein einflußreicher amerikanischer kollege offen und ehrlich eingestand. Er war mit den verhältnissen des höheren unterrichtswesens in mehreren ländern Europas ziemlich gut bekannt und von nationalen vorurteilen fast ganz frei. Zugleich stand dieser herr zu den leitenden kreisen der universität, an der wir beide tätig waren, in intimster beziehung, und er hatte, wie man in Amerika zu sagen pflegt, das ohr des präsidenten. „Wir haben," meinte er, „bei der anstellung der kandidaten keine feststehende norm (*standard*), und wir sind immer der gefahr einer täuschung ausgesetzt. Es ist stets die möglichkeit vorhanden, daß schlechte elemente, unfähige, pflichtvergessene, müßige und faule leute, in den lehrkörper der universität gelangen. Wir dürfen uns daher den neu berufenen professoren gegenüber nicht durch dauernde und allgemein gültige regeln der festen anstellung, der unabsetzbarkeit und der pensionsberechtigung die hände binden. Sonst würde uns jedes mittel fehlen, um solche schlimmen

[1] Vgl. band XV der *N. Spr.*, heft 1, s. 1—18, und heft 2, s. 65—81; band XVII, heft 1, s. 19—35, heft 2, s. 65—81, heft 4, s. 193—206, und heft 10, s. 577—599; bd. XVIII, heft 3, s. 150—166, heft 7, s. 385—400, und heft 8, s. 476—490; bd. XIX, heft 4, s. 219—235, heft 5, s. 257—277, heft 7, s. 385—405, und heft 10, s. 584—607; bd. XX, heft 3, s. 149—162.

elemente, die unter umständen zahlreich und dadurch für den bestand der ganzen universität gefährlich werden könnten, zu beseitigen, zu warnen und abzuschrecken.“

Die unsicherheit der materiellen existenz, in der sich offenbar fast alle befinden, die für lohn, gehalt und honorar dienste leisten, um den lebensunterhalt für sich und ihre familie zu erwerben, diese unsicherheit, die z. b. den lehrer, den professor, den pastor und andere „gelehrten“ stände nicht etwa bloß dem handlungskommis, sondern auch dem feld- und fabrikarbeiter in mancher hinsicht wesentlich gleichstellt, zwingt und gewöhnt naturgemäß den bei weitem größten und auch kulturell bedeutendsten teil der einheimischen bevölkerung, von frühester jugend an selbständig und energisch zu handeln, in den lebenskampf alle kräfte einzusetzen, die fähigkeiten des willens unablässig zu üben, auf sich selbst und die eigene stärke zu vertrauen, sich in schwierigen lagen vor allem auf selbsthilfe zu verlassen und bei allen entschlüssen und handlungen zunächst und vornehmlich das eigene, persönliche interesse im auge zu haben. Zweifellos trägt sie in hohem maße dazu bei, im ganzen amerikanischen volke seine charakteristischen eigenschaften, tatkraft (*strenuousness*), wagemut, unternehmungslust, streben nach besserem und höherem, wetteifer, regsamkeit, fleiß, arbeitsfreude, in tätigkeit zu erhalten und ungeschwächt zu bewahren. Freilich wirkt sie entschieden direkt und indirekt darauf hin, dem gesamten aussehen des amerikanischen lebens etwas fieberhaft unruhiges, etwas ungemütlich hastiges und hastendes (*hustling*) zu verleihen, was leicht in oberflächliches wesen ausartet, da es beschaulichkeit und gar philosophisches nachdenken ausschließt. Zugleich erklärt sie teilweise die allgemeine begierde, um jeden preis geld zu machen, die herrschende spekulationssucht, die ewige jagd nach dem allmächtigen dollar, die verehrung des goldenen kalbes, die alle klassen der bevölkerung beseelt, und die, wenn sie ausnehmend stark hervortritt und sich bei ärzten, geistlichen, lehrern und professoren zeigt, also in ständen, welche doch ausgesprochenermaßen hauptsächlich idealen interessen dienen wollen, gewiß etwas widerwärtiges und abstoßendes hat.

Der optimistisch gesinnte amerikaner mag an die unsicherheit der materiellen existenz noch so sehr gewöhnt sein, er mag sich seinem nationalen charakter gemäß um die zu-

kunft noch zu wenig sorgen und grämen: er hat doch, wie jeder mensch, den trieb der selbsterhaltung, den wunsch, eine existenz für sich und seine familie zu gründen, und das natürliche bestreben, diese existenz möglichst sicher zu stellen. Jedoch weiß er, daß der besitz des geldes nicht bloß ehren und annehmlichkeiten im leben gewährt; er ist auch überzeugt, daß das geld in Amerika ungefähr das einzige mittel ist, die stellung, die man im lebenskampfe errungen hat, einigermaßen zu sichern. Ferner, um geld zu besitzen, muß man eben „geld machen“. Aber das „geldmachen“, sagt sich der junge amerikaner heutigen tages, wird immer schwerer; und gar, um ein unabhängiger boss zu werden, um ein selbständiges „geschäft“ zu haben, dazu braucht man viel mehr geld als früher, weil die trusts die konkurrenz immer mehr erschweren; und auch zum heiraten ist jetzt viel geld nötig, da die jungen damen der heutigen zeit so anspruchsvoll sind und sofort nach eingehung der ehe ein behagliches und zugleich gesichertes auskommen zu verlangen pflegen.

An den gebildeten amerikaner ohne vermögen oder ohne großes eigenes vermögen treten daher gewöhnlich beim durchmessen seiner lebensbahn drei unabweisbare fragen heran, die er sich selbst beantworten muß. Zunächst, wenn er nach dem verlassen der *high school* (etwa realschule oder gymnasium oder beides zusammen, bis unter- oder obersekunda) im sechzehnten oder siebzehnten jahre, oder nach beendigung des *college* oder eines technischen institutes im zwanzigsten, ein- oder zweiundzwanzigsten jahre, oder nach absolvirung einer universität oder einer *medical school*, *theological school*, *law school* und dergl., sei es in demselben lebensalter, sei es zwei, drei oder vier jahre später, ins praktische leben tritt und sich einem bestimmten berufe widmen will, hat er sich selbst die erste und wichtigste frage vorzulegen: *How can I get a job?* d. h. „Wie kann ich eine stelle erlangen, die mir sogleich geld einbringt?“ Diese frage ist, nach dem, was ich oben gesagt habe, in der regel nicht allzu schwierig zu beantworten. Ein solcher *job* ist ziemlich bald gefunden, so wie die verhältnisse in Amerika noch heute liegen.

Die zweite frage ist schon etwas schwerer: *How can I get a better job?* d. h. „Wie kann ich meine stellung verbessern?“ oder „Wie kann ich eine bessere stelle erlangen?“ Dies ist natürlich für das weitere fortkommen eine ebenfalls

sehr wichtige frage. In derselben stelle ist gewöhnlich weder auf bedeutende noch auf schnelle und regelmäßige beförderung zu rechnen. Wenn daher der junge mann sieht, daß man ihn nach einiger zeit bei demselben gehalte läßt, und daß er hier keine großen aussichten hat, so tut er wohl daran, sich bald nach etwas besserem anderswo umzusehen. Veränderung ist in Amerika, wie überhaupt, so auch in dieser beziehung sehr üblich und im allgemeinen auch sehr zu empfehlen. Jedoch ist es ratsam, den „schlechten", minderwertigen *job* so lange zu behalten, bis man einen „guten" oder besseren gefunden hat. Denn dem manne *out of job*, dem, der seinen alten *job* verloren hat, ohne sofort einen neuen bereit zu haben, geht es oft recht schlecht. Er hat alle vorurteile gegen sich und muß sich lange bemühen, bis er wieder angestellt ist. Man sollte also immer nach besserem suchen, während man noch den alten *job* inne hat. Das bewerben selbst ist leider in Amerika ein höchst unangenehmes und mühseliges geschäft. Besonders, wenn es sich um gut bezahlte stellen handelt, ist dabei viele schreiberei notwendig und üblich. Jedoch ist sie tatsächlich sonderbarerweise recht wenig fruchtbringend. Nützlicher und wirkungsvoller als alle bewerbungsschreiben, als alle allgemeinen empfehlungen und belobungen, als alle zeugnisse und diplome, ist die direkte, schriftliche oder noch besser mündliche empfehlung eines einflußreichen freundes und gönners, der *pull* eines befreundeten *boss*.

Alles, was hier soeben gesagt worden ist, betrifft stellensuchende lehrer, professoren und ähnliche standesgenossen im großen und ganzen ebenso gut als kaufleute, kommis, handlungsreisende, warenverkäufer, die sich in derselben lage befinden. In dieser hinsicht ist fürwahr zwischen den beiden berufsarten, den „idealen" und den „realen", kein großer, kein wesentlicher unterschied wahrzunehmen.

Soweit ist der lebenskampf des jungen mannes in den mittleren klassen des volkes, in den gar nicht oder wenig oder nicht sehr begüterten gebildeten ständen noch ziemlich leicht, leichter zumeist als in Europa, und verläuft unter recht einfachen bedingungen und umständen. Jedoch verschärft er sich und gestaltet sich auch komplizirter, sobald der junge mann an heiraten und an die gründung einer familie denkt. Jetzt wird eine bessere stelle mit höheren einnahmen unumgänglich notwendig. Er muß imstande sein, geld zurück-

zulegen und, wie man sich vulgär ausdrückt, auf die bank zu bringen (*to put in the bank*) und außerdem einen lebensversicherungsschein zu erwerben und die fälligen prämien regelmäßig zu zahlen.

In Europa, z. b. in Deutschland und in Frankreich, fragen die eltern des mädchens: Hat der junge mann eine anstellung? Hat er eine feste anstellung? Ist er pensionsberechtigt? usw. Auch kennen sie ihn, seinen charakter, sein benehmen, seine familienbeziehungen in der regel ziemlich genau. Ferner sind sie geneigt, der tochter eine ausstattung zu geben oder das junge ehepaar sonstwie zu unterstützen. Anders in Amerika. Gewöhnlich kennen die eltern des mädchens den freier gar nicht oder nur wenig. Das verhältnis, die verlobung ihrer tochter war ihnen vielleicht längere zeit ganz unbekannt; die junge dame empfing eventuell die besuche mehrerer herren im *parlor* in abwesenheit der eltern an verschiedenen abenden der woche. Sie ist ja mündig und selbständig, *she has to look out for herself*; sie ist längst von der mutter belehrt und aufgeklärt worden. Von mitgift ist keine rede — mindestens in *den* kreisen, um die es sich hier handelt. Fragen stellen die eltern überhaupt nicht. Dies geht die tochter an.

Die praktisch-verständige junge dame pflegt daher selbst den freier aus eigenem antriebe oder auf den rat der mutter und der weiblichen verwandten zu fragen: „Wie viel geld verdienen Sie jede woche, jeden monat, jedes jahr? Wie groß ist Ihr bankkonto? Wie hoch ist die summe Ihrer lebensversicherung?“ Diese fragen klingen im munde eines geliebten mädchens etwas grob, nüchtern und geschäftsmäßig-kalt. Aber sie sind für beide teile gut gemeint, klug und weise, wegen der unsicherheit der materiellen existenz und anderer auf der amerikanischen anschauung von freiheit beruhenden verhältnisse, z. b. der leichtigkeit der ehescheidung, sehr wohl berechtigt und unter den obwaltenden umständen gewiß zu billigen. Der junge mann hat darauf aus eigenem ermessen und aus eigener und voller kenntnis seiner finanziellen lage zu antworten. Er ist ganz unabhängig, wenn er mündig ist, und vielleicht schon, bevor er nach den gesetzen mündig ist. Er wird von seinen eltern weder unterhalten und unterstützt noch beraten und geleitet; er ist vollständig auf sich selbst und auf sich allein angewiesen; er muß wissen, was er tut, er selbst und er allein trägt alle verantwortlichkeit.

Die berühmten amerikanischen liebesheiraten mit allem zauber ritterlicher liebesromantik, mit entführung (*elopement*) und heimlicher trauung gegen den willen der eltern, in fällen, wo die liebenden in ganz jugendlichem alter stehen, und wo natürlich solche prosaischen und nüchternen fragen weder gestellt noch beantwortet werden, sind noch nicht aus der mode gekommen. Sie sind noch immer ziemlich häufig, jedoch immerhin jetzt weit seltener als in früheren zeiten. Das ergebnis dieser unüberlegten, romantischen liebesheiraten ist zuweilen für beide teile sehr gut, vor allem für den jungen mann, der durch die übernommene verpflichtung, für andere zu sorgen, zu angestrengtem arbeiten in seinem beruf angespornt und zugleich durch den wohltätigen einfluß der frau von einem leichtfertigen lebenswandel, vom trinken und spielen (*gambling*) abgehalten wird. Zumeist ist es aber mindestens in den ersten jahren der ehe wenig befriedigend und manchmal für das ganze leben beider unheilvoll. Die meisten billigen pensionen (*boarding-houses*) in amerikanischen städten, besonders im westen, beherbergen solche jungen ehepaare. Ihr anblick ist häufig recht unerfreulich. Sie sind zu arm, um ein eigenes heim (*home*) zu besitzen, um ein häuschen mit eigenen möbeln bewohnen zu können; sie leben in kinderloser ehe. Er arbeitet, sie amüsirt sich und flirtet. Oder umgekehrt, sie arbeitet und muß ihn, der stellenlos ist, erhalten. Oder sie müssen beide schwer arbeiten, um geld zu verdienen. Streitereien entstehen, die die anderen gäste der pension mit anhören müssen. „Ende gut, alles gut" trifft nicht immer zu. Das endergebnis der jungen, romantischen liebesheirat ist oft genug trennung und ehescheidung.

Auch diese sitten und gebräuche tragen dazu bei, dem amerikanischen leben etwas unstetes, etwas nomadenhaftes zu geben.

Während die erste lebensfrage *How can I get a job?* von dem gebildeten jungen amerikaner ziemlich leicht und auch die zweite *How can I get a better job?* ohne allzu große mühe von ihm beantwortet werden kann, so stellen sich ihm natürlich weit ernstlichere schwierigkeiten entgegen, wenn er im laufe der zeit bedeutend vorwärts gekommen ist und schon daran denkt, die höchsten ziele der von ihm gewählten laufbahn zu erreichen. Er muß sich nun für sein weiteres leben folgende fragen vorlegen: „Wie kann ich mir eine vollkommen selbständige stellung erwerben?" (*How can I get a position*

in which I am my own boss?) und: „Wie kann ich meine stellung sichern?“ (*How can I secure my position?*), wofern er bereits eine gut bezahlte, seinen fähigkeiten und neigungen entsprechende, wenn auch von anderen mehr oder weniger abhängige stelle erlangt hat. Die gewöhnliche und praktisch beste antwort auf diese fragen ist: Man muß „geld machen“. Man muß ein kapital besitzen oder erwerben, beziehungsweise vergrößern — sei es durch ein hohes gehalt, sei es durch einträglichen nebenerwerb, sei es durch spekuliren. Dies ist in Amerika, wenn nicht das einzige, doch für jeden gewiß das hauptsächliche mittel, um seine lebensstellung geehrt, geachtet, angenehm und möglichst sicher zu machen, oder um das amt, das man zurzeit inne hat, einigermaßen auf immer oder auf längere zeit zu befestigen, und um von hier aus ohne gefahr dahin zu streben, eine noch bessere und höhere stelle zu erlangen.

Dieses mittel zur erreichung des von allen ersehnten lebenserfolges (*success in life*), das trachten nach besitz, nach größerem besitz, die jagd nach dem allmächtigen dollar, — dieses mittel, wenn es nicht gar bei vielen zum zweck, zum einzigen zweck, zum endzweck des lebens wird, ist allen schichten der bevölkerung, vom lohnarbeiter aufwärts bis zum präsidenten der Union, gemeinsam. Ohne dieses mittel, ohne anwendung dieses mittels ist ein lebenserfolg undenkbar. Eine derartige überzeugung, einen derartigen gesichtspunkt bei der betrachtung des lebensproblems teilt zweifellos bis zu einem gewissen grade der schriftsteller, der künstler, der gelehrte, der lehrer, der professor, sogar der pastor mit dem kaufmanne, mit dem geschäftsmanne, dem das „geldmachen“ ohnehin auch selbstzweck ist. Daraus erklärt sich die allgemeine hochschätzung des geldes an sich, die der grundstimmung des national-amerikanischen geistes angehört und hoch und niedrig, reich und arm, gelehrte und ungelehrte, gebildete und ungebildete, fromme und unfromme, kirchliche und unkirchliche eint. In diesem punkte verstehen einander alle echten amerikaner; sie alle fühlen und denken darin fast ausnahmslos im grunde genommen vollständig gleich. Wer darin anders fühlt und denkt, ist ein sonderling, ein narr, ein unpraktischer ideologe, er versteht nichts vom realen leben. Idealismus in diesem sinne wird als unsinn, als *moonshine* bezeichnet.

Als der philolog und sanskritforscher Whitney, professor

in Yale University zu New Haven im staate Connecticut, vor einigen jahren starb, wollte das gebildete publikum, dem der gelehrte durch seine höchst interessanten, popularisirenden schriften über sprache und sprachliche erscheinungen mit erläuterungen aus der muttersprache wohl bekannt war, gern wissen, wie viel geld der berühmte *College Professor* hinterlassen hätte. Whitney war in der tat schriftstellerisch ausnehmend fleißig gewesen und hatte außer seinen fachmännischen werken über sanskrit und allgemein-linguistische fragen auch deutsche und französische lehrbücher geschrieben, die einst in amerikanischen schulen und *colleges* weit verbreitet und viel gebraucht waren. Er war also geschäftlich sehr erfolgreich gewesen. Die zeitungsschreiber teilten nun teils spöttisch, teils mitleidig lächelnd mit, der nachlaß belaufe sich auf 40000 dollars. Er, der größte philolog (amerikanischer superlativ), sagte man im publikum, hat wenigstens etwas in seinem leben erübrigen können; es ist nicht gerade viel. Wie muß es erst mit den anderen *College Professors* aussehen? Die meisten müssen doch wohl recht armselige schlucker sein; ihr geschäft bringt wahrlich recht wenig ein. Andererseits nennt das publikum zuweilen die beschäftigung der an universitäten und *colleges* wirkenden professoren eine bloße *sinecure*. Denn sie haben, meint man, so wenig zu tun, d. h. sie arbeiten nicht von morgen bis abend und alle sechs wochentage im schulzimmer oder im bureau, und ihre ferien sind so lang und so häufig.

Übrigens gibt es unter den präsidenten und professoren der universitäten, *colleges*, fachschulen und technischen institute in Amerika viele individuen, die von hause aus durch erbschaft oder durch lohnenden nebenerwerb oder durch geschicktes spekuliren wohlhabend, reich und sehr reich sind. Ihre „berufsstellung“ ist schon wegen der gewöhnlichen hochachtung des publikums sowohl als der akademischen behörden vor dem reichtume vollkommen sicher, und sie ist geradezu unerschütterlich und vor allen störungen und schikanen geschützt, wenn sie sich dazu verstehen, die anstalten, denen sie angehören, mit freigebigen stiftungen zu bedenken und mit neuen, schönen gebäuden, hallen, laboratorien, sammlungen, bibliotheken usw. zu beschenken. Von ihnen, von ihnen allein kann man behaupten, daß sie ganz nach ihrem belieben auf lebenszeit angestellt und so gut wie unabsetzbar sind. Auch

scheinen gerade ihre gehälter ganz besonders glänzend zu sein. Aber darüber läßt sich nichts bestimmtes sagen, da alles, was die gehaltsverhältnisse im höheren unterrichtswesen in Amerika betrifft, offiziell in dunkelheit gehüllt zu sein und mit auffälliger verschwiegenheit und geheimtuerei behandelt zu werden pflegt.

Selbstverständlich werden die reichen amateurprofessoren, die ihr amt bloß als gesellschaftlichen schmuck oder zur befriedigung ihres persönlichen machtbedürfnisses gebrauchen, in der regel von ihren kollegen, die kein oder nur wenig privatvermögen besitzen, nicht mit freundlichen augen angesehen. Denn sie nehmen, wie man sagt, denen, die den lehrberuf zum lebensunterhalte benötigen und als lebensaufgabe zu betrachten gezwungen sind, das brot weg und hindern sie in ihrer beförderung. Manche der mit glücksgütern gesegneten professoren, die sich selbst für äußerst gelehrt halten, sind wissenschaftlich recht unbedeutend und als lehrer mittelmäßig oder wertlos. Aber sie sind immer schulpolitisch als höchst einflußreiche bosse zu achten und zu fürchten, vor allem weil sie gegründete aussicht haben, mitglieder des verwaltungsrates (*Board of Trustees*) zu werden, und weil man sie auch gern zu präsidenten erwählt.

An anderem orte wird noch im zusammenhange mit der darstellung der organisation der universität und der übrigen höheren lehranstalten in den Vereinigten Staaten die lebensstellung der *College Professors* und *University Professors* näher beschrieben und erörtert werden, und es wird sich dann gelegenheit finden, neben dem besitze des geldes auch andere mittel zu erwägen, die ihnen zu gebote stehen, um ihre an und für sich prekäre, durch äußerliche bedingungen gefährdete und von bossen abhängige stellung zu „sichern“. Hier kann dieser spezielle gegenstand bloß gestreift werden, weil es sich zunächst darum handelt, die „sicherung“ oder die relative „sicherung“ der materiellen existenz des individuums und der familie und das für diesen zweck angewandte verfahren nur im allgemeinen im amerikanischen lebenskampfe zu betrachten und zu erforschen.

Zweifellos ist der besitz des geldes in Amerika, wie ich es an einigen beispielen gezeigt habe, für jeden ein vorzügliches mittel, um sowohl seine allgemeine stellung im leben als auch die stelle, die man in seiner beruflichen tätigkeit

inne hat, das amt, das man in privaten, öffentlichen und privat-öffentlichen anstalten und einrichtungen bekleidet, zu „sichern". Jedoch ist leider der geldbesitz selbst „unsicher". Denn abgesehen von den ungeheueren reichtümern der millionär- und multimillionärfamilien, die — trotz aller freigebigkeit und verschwendung in der lebensweise ihrer angehörigen und trotz der extravaganz ihrer schenkungen, sammlungen und anderer liebhabereien — tatsächlich unzerstörbar zu sein scheinen, werden kleine und große vermögen ebenso schnell verloren als gewonnen. Durch kluges spekuliren, durch verständiges anlegen des geldes in einträglichen geschäftlichen und industriellen unternehmungen, durch schlaue benutzung eines aufschwunges (*boom*) der geschäfte lassen sich für den kundigen, für den eingeweihten in Amerika hohe gewinne schneller und leichter, auch wohl weit höhere gewinne erzielen, als es gewöhnlich in Europa geschieht. Aber der plötzliche krach (*panic*) ist im geschäftlichen verkehr, im kommerziellen und industriellen zustande des ganzen landes oder einzelner gegenden und auch in einzelnen geschäftszweigen ebenso häufig als der plötzliche aufschwung. Beide echt amerikanische erscheinungen des geschäftlichen verkehrslebens scheinen sich einander gleichsam in einem ewigen „auf und ab" (*up and down*) sogar mit einer gewissen regelmäßigkeit abzulösen. Jedesmal, wenn eine allgemeine oder teilweise „krisis" und „panik" eintritt, gibt es, wie sich der amerikanische geschäftsmann ausdrückt, gar viele „geschorene lämmer" (*shorn lambs*). Bei solchen gelegenheiten gerade werden die sehr großen vermögen gegründet oder beträchtlich vermehrt. Viele kleine und auch manche große vermögen verschwinden dann spurlos, sie werden von den größeren und den sehr großen gewissermaßen aufgesaugt. Zugleich gehen dabei die ersparnisse der für lohn und gehalt arbeitenden volksklassen in massen zugrunde und fließen in die taschen der siegreichen und unbesiegbaren großkapitalisten.

Wer von geschäftlichen dingen nicht viel versteht, und wem seine diesen fern stehende, verschiedenartige berufsarbeit nicht gestattet, sich selbst damit eifrig und aufmerksam abzugeben, der sollte in Amerika der versuchung zu spekuliren widerstehen! Oder er wird „durch schaden klug" — und er fährt dann fort, zu spekuliren, diesmal gewitzigt und mit mehr aussicht auf erfolg.

In der tat ist es in Amerika schier unmöglich, daß jemand, der eine existenz zu verteidigen, für sich selbst oder für sich und seine familie zu sorgen hat, ganz ohne kenntnis geschäftlicher dinge bleibt. Niemand schützt ihn. Er muß sich selbst schützen. Niemand kümmert sich um seine angelegenheiten. Er muß sich selbst darum kümmern. Jeder, mag er ein gelehrter oder ein farmer, mag er ein geistlicher oder ein einigermaßen anständig bezahlter lohnarbeiter sein, ist notgedrungen auch ein geschäftsmann (*business-man*). Auf alle fälle versteht jeder etwas von bankeinrichtungen. Bekanntlich sind die banken in Amerika weit zahlreicher als in Europa; auch spielen sie im leben und treiben des gesamten volkes eine viel bedeutendere rolle. Sie regeln und beherrschen den geldverkehr auch in bezug auf kleine summen. Zahlungen, sogar auch recht kleine zahlungen, werden selten in barem gelde ausgeführt, zumeist und vorzugsweise mittels der schecks, deren umlauf in einem für europäer ganz ungewöhnlichen maße frei und ungehindert, und deren gebrauch auf dem lande ebenso allgemein als in der stadt ist. Jeder, der irgendwie geld zurücklegen kann, vermeidet es, mehr als geringe und durchaus notwendige barsummen bei sich zu hause zu haben oder mit sich herumzutragen; jeder hat in einer bank oder in mehreren banken ein konto, das er für die ausstellung der schecks im täglichen verkehr benutzt. Außerdem pflegen die banken auch sparkassen (*savings-banks*) zu sein, die manchmal ziemlich hohe zinsen gewähren.

Höchst bequem, höchst zwanglos, wahrhaft großzügig ist der geldverkehr des amerikanischen volkes. Jedoch verlangt er von jedem einen offenen blick, klugkeit und erfahrung in finanziellen angelegenheiten. Denn die sicherheit fehlt. Veruntreuungen habgieriger kassenbeamten, fluchtartiges abreisen und selbstmorde schuftiger und unglücklicher kassierer und bankdirektoren, betrügerische bankerotte, plötzliche zahlungseinstellungen schlecht und unklug verwalteter oder von unverschuldeten unglücksfällen heimgesuchter bankhäuser kommen auch in Europa oft genug vor; aber es sind im amerikanischen leben ganz gewöhnliche, in gewissen perioden fast alltägliche erscheinungen. Man tut daher immer am besten, bei der deponirung seines geldes möglichst vorsichtig zu verfahren, es in kleineren summen zu verteilen und in mehreren, soweit man es ausfindig machen kann, voneinander unabhängigen

banken unterzubringen. Leider schützt sogar dieses verfahren keineswegs immer vor großen verlusten. Selbst solche bankhäuser, die mehrere generationen hindurch fest und glanzvoll dagestanden und gar viele geschäftsstürme unerschütterlich durchgemacht haben, stürzen zuweilen durch die schuld eines in der presse geehrten, im publikum sehr geschätzten und in seiner kirche hoch angesehenen, aber trotzdem schwindlerhaften direktors oder kassierers plötzlich zusammen; und andere banken, die durchaus selbständig zu sein schienen, erweisen sich als in abhängigkeit stehend und werden in den strudel mit hineingerissen.

So geschah es zur zeit eines der letzten großartigen (*big*) „nationalen“ krache (*panics*), daß in einer westlichen großstadt alle dort vorhandenen banken in mitleidenschaft gezogen wurden und ausnahmslos zugrunde gingen. Die folge davon war, daß alle einwohner, wie beamte, pastoren, lehrer u. a., die, weil kein pensionssystem für sie besteht, auf ein gewinnreiches anlegen ihrer ersparnisse angewiesen sind, ihr in diesen banken deponirtes geld für immer verloren. Man erzählt, daß seit *der* zeit die geschädigten und erschreckten mitglieder der fakultäten und lehrerschaften in jener gegend alles, was sie ersparen und an schweren silberdollars besitzen (es überwiegt nämlich dort die silberwährung im baren geldverkehr), nach der uralten sitte der vorfahren, der einst aus Europa eingewanderten bauern, in langen strümpfen unter den betten aufbewahren. Jedoch wird wohl der schreck nicht lange angehalten haben. Denn der amerikaner hat seine freude am wagen und spekuliren und will gewinnen. Die stadt ist längst wieder voll von banken, die sich in ihren prachtvollen palästen protzig zur schau stellen und glänzende geschäfte machen.

Noch weit unsicherer und gefährlicher (für den laien), aber dafür auch weit mehr gewinn versprechend und daher sehr beliebt ist das anlegen der ersparnisse im ankaufe von aktien großer geschäftlicher unternehmungen und genossenschaften, wie baugesellschaften (*building associations*), gesellschaften, die sich mit der gründung und verschönerung von villenkolonien in der nähe der großstädte oder von sommerniederlassungen im gebirge und am meeresstrande beschäftigen (*park improvement associations*), bergwerksgesellschaften (*mining associations*), eisenbahngesellschaften (*railroad companies*) usw. In bezug auf eisenbahnen erinnere ich mich eines charakte-

ristischen ausspruches eines äußerst erfahrenen amerikanischen finanzmannes, den ich um rat fragte. „Wenn Sie ganz sichere eisenbahnaktien kaufen wollen,“ sagte er, „müssen Sie im gebiete des bezüglichen eisenbahnsystems viel herumreisen und sich selbst jeden wagen, jede lokomotive, jede station, jede brücke, jeden damm, jede schiene, jede bohle, jede schwelle usw. genau ansehen.“ Dies dürfte freilich sogar für den fachmann schon in anbetracht der ungeheueren ausdehnung amerikanischer eisenbahnsysteme ganz unmöglich sein. In der regel zieht man es daher wohl auch vor, sich mit einem oberflächlichen überblick der hauptbahn und der nebenbahnen der betreffenden gesellschaft zu begnügen, dem allgemeinen eindrucke zu vertrauen und das übrige einem gütigen zufalle zu überlassen.

Es gibt in Amerika gute, in gutem stande erhaltene und schlechte, in schlechter beschaffenheit befindliche eisenbahnen. Allerdings stimmen die anschauungen des amerikaners und des europäers von „gut“ und „schlecht“ in diesem sinne nicht vollkommen überein. Auch entscheidet über das maß von „gut“ und „schlecht“ hierbei in Amerika durchaus die scharfe konkurrenz benachbarter eisenbahnsysteme, die notwendige befriedigung der wünsche und bedürfnisse des publikums, die relative fähigkeit, geschicklichkeit, tatkraft, ehrlichkeit und der wille der leiter und vor allem das finanzielle „können“ der gesellschaft. Eine systematische beaufsichtigung seitens des staates, seitens der einzelstaaten, deren gebiet die eisenbahn durchzieht oder berührt, und der bundesregirung, scheint zu fehlen oder macht sich vielmehr allem anscheine nach nicht oder wenig geltend. So erklärt es sich, daß ein sehr bedeutendes, sehr ausgedehntes und in der geschichte des öffentlichen verkehrswesens wohl bekanntes eisenbahnsystem, objektiv beurteilt und auch vom standpunkte des geborenen amerikaners aus betrachtet, sich mehrere jahre hindurch in bezug auf alles, was den betrieb betraf, in einem wahrhaft kläglichen und skandalösen zustande befunden hat, weil die eisenbahngesellschaft finanziell heruntergekommen war. Der bloße anblick der im betriebe gebrauchten gegenstände genügte, um diesen zustand konstatiren zu können. Aber von einer einmischung des staates habe ich bis zum schließlich eingetretenen bankerott der gesellschaft nichts wahrzunehmen vermocht. Es ist dieselbe eisenbahngesellschaft, bei der eine

rühmlichst bekannte universität durch die, wie behauptet worden ist, schuldige nachlässigkeit und unvorsichtigkeit der *trustees* und des präsidenten die hälfte ihres vermögens eingebüßt hat. Übrigens befindet sich die bezügliche eisenbahn jetzt wieder in guter verfassung, seitdem sie von einer reichen und zahlungsfähigen konkurrentin aufgekauft, übernommen und absorbirt worden ist. Die universität jedoch und die professoren, die ihr angehören, haben das nachsehen gehabt. Sie vegetiren weiter.

Der geldbesitz an sich gewährt also in den verhältnissen, in denen die amerikanische gesellschaft lebt, wenn man etwa die unermeßlichen, unzerstörbar scheinenden vermögen ausnimmt, noch keine vollständige und dauernde sicherung der materiellen existenz. Nun mag auch der durchschnittsamerikaner seinem optimistischen temperamente gemäß weit mehr an den augenblick als an die zukunft im irdischen leben, weit mehr an den unmittelbaren gewinn als an ein späteres bescheiden-behagliches, sparsam-ruhiges dasein im frühen alter, lange vor dem eigentlichen greisenalter, nach art der französischen kleinen rentiers denken, er mag sich überhaupt weit weniger als der durchschnittseuropäer um zukünftige eventualitäten sorgen, — so besteht doch immerhin im amerikanischen publikum mindestens im interesse der angehörigen, der frau und der kinder, ein weit verbreitetes bedürfnis der sicherheit, das seine befriedigung sucht. Und da, wie wir oben gesehen haben, staatliche und privat-öffentliche ämter mit pensionsberechtigung ungemein selten sind, so haben lebensversicherungen, unfallversicherungen, reiseversicherungen, versicherungen gegen verlust von stellen, arbeitslosigkeit, krankheit, invalidität, alter usw. in Amerika im privatleben der individuen schon aus diesem grunde eine wichtigere und umfangreichere aufgabe als im allgemeinen in Europa oder genauer im kontinentalen Europa zu erfüllen. (An staatliche versicherungen der arbeiter, der kleinen privatbeamten und ähnlicher berufe im zusammenhange mit einer konsequenten sozialpolitik ist natürlich in Amerika aus gründen, die ich bereits auseinandergesetzt habe, vorläufig gar nicht zu denken.) Daher sind auch die amerikanischen versicherungsgesellschaften ungeheuer zahlreich und äußerst mannigfaltig und reichhaltig in ihren programmen, ankündigungen und versprechungen. Zugleich machen sie sich einander selbstverständlich heftig

konkurrenz, sind gegen das publikum sehr kulant und entgegenkommend, sehr vorteilhaft oder scheinbar sehr vorteilhaft und höchst unternehmungslustig und regsam. Am ende des akademischen jahres, am beginne des sommers, erscheinen ihre agenten in den *colleges*, universitäten und instituten, besonders da, wo sie hohe gehälter vermuten, und bemühen sich, unter den professoren durch persönliche besprechungen und durch eine mündliche, schön gefärbte und beredte darstellung der außerordentlichen vorzüge ihrer methoden der lebensversicherung und anderer arten der versicherung neue kunden zu erlangen.

Freilich können diese gesellschaften, die den zwecken der sicherung der gefährdeten materiellen existenz des einzelnen dienen sollen, sich nicht den allgemeinen gesetzen der unsicherheit entziehen, denen die geschäftlichen unternehmungen überhaupt in Amerika unterliegen. Sie, die „sichern" sollen, sind selbst nicht ganz „sicher"; und man kann wohl sagen, daß, je kulanter sie sind, je mehr vorteile sie dem kunden darbieten, je größere vorzüge sie vor anderen in vieler hinsicht zu besitzen scheinen, auch ihre sicherheit gewöhnlich in demselben verhältnisse abnimmt. Manche dieser sogenannten versicherungsgesellschaften sind zweifellos von anfang an auf ungewisser, schwankender basis errichtet oder werden im laufe der zeit verdächtig und unzuverlässig, indem sie allmählich infolge besonderer umstände ihren ursprünglichen charakter verlieren. Einige, die bankerott gemacht haben oder dem untergange nahe gewesen sind, sind erwiesenermaßen in schwindelhafter weise oder wenigstens in verbrecherisch-unvorsichtiger weise unternommen, verwaltet und geleitet worden. Auch finden häufig nach dem tode des versicherten prozesse zwischen den angehörigen und erben und den gesellschaften statt, die aus irgendwelchen gründen mit berufung auf gewisse bedingungen des vertrages, die nicht erfüllt seien, sich weigern, die ausbedungene summe auszuzahlen. Die ausnehmend klugen versichern daher ihr leben in mehreren banken, zuweilen in relativ sicheren sowohl als in relativ unsicheren. Man vertraut auch hier einem gütigen zufalle und zugleich der pluralität der aussichten, wobei man so die übermäßig günstigen anerbietungen verdächtiger gesellschaften benutzen zu dürfen glaubt. Der erfolg entspricht oft den erwartungen des versicherten, manchmal jedoch auch nicht.

Von einem kürzlich in Boston gestorbenen professor, der geschäftlich außerordentlich regsam gewesen war und durch unermüdliche nebenarbeit, privatkurse, öffentliche vorträge, fabrikation von lehrbüchern und mit anmerkungen versehenen ausgaben fremdsprachlicher texte stattliche summen verdient hatte, wird erzählt, er sei imstande gewesen, sein leben für 50000 dollars in mehreren banken zu versichern, leider seien aber die wenigsten versicherungen unangefochten geblieben.

Die präsidenten der großen universitäten, *colleges* und institute erhalten in der regel kolossale gehälter, um die sie europäische staatsminister beneiden könnten. Gewöhnlich sind sie auch noch von hause aus reich. Man erwählt nicht gern arme oder wenig bemittelte präsidenten. Reichtum, wie immer im amerikanischen leben, stärkt, festigt, sichert und verleiht glanz und ehre auch in diesem berufe, vielleicht mehr als in anderen. Armut hat aber die entgegengesetzte wirkung. Deshalb ist es nicht verwunderlich, daß ein professor, der vor einigen jahren infolge einer hohen politischen protektion an die spitze einer bedeutenden, gut dotirten und zahlungsfähigen lehranstalt gestellt wurde und dadurch in den genuß eines fast fürstlichen jährlichen einkommens trat, sich gegen tod und absetzung für viele tausende von dollars versicherte, weil er unbemittelt war. Offenbar fühlte er sich nicht in seiner neuen, hohen, von vielen nebenbuhlern umworbenen stellung sicher. In der tat hat er sich auch, wie der ausgang lehrte, in dieser besorgnis nicht getäuscht, insofern er schon nach wenigen jahren aus verschiedenen ursachen von seinem amte zurücktreten mußte.

Der schutz, die sicherheit, die hülfe, die man in diesen versicherungsgesellschaften sucht und findet, gründen sich bekanntlich und, wie aus ihren satzungen und bedingungen und auch oft aus ihren vollständigen benennungen (*Mutual Life Insurance Company* und dergl.) deutlich hervorgeht, auf das prinzip der gegenseitigkeit. Auf demselben prinzip beruhen ganz oder teilweise auch andere einrichtungen, vereinigungen, sitten und gebräuche, die außer anderen zwecken dazu dienen, einerseits dem einzelnen die sicherung seiner materiellen existenz zu erleichtern, zu verschaffen und zu erhöhen, andererseits das weitgehende maß der amerikanischen persönlichen freiheit und die selbstsüchtigen tendenzen des sich daraus ergebenden,

herrschenden sozialen und wirtschaftlichen individualismus einzuschränken.

Versicherungen auf gegenseitigkeit in diesem sinne sind augenscheinlich die arbeiterbündnisse, *labor unions*. Mittels dieser bündnisse verteidigen die arbeiter ihre gemeinsamen interessen gegen den übermächtigen kapitalismus, so daß sie, die einzeln „schwach" sind, durch einheit und durch gegenseitige unterstützung „stark" werden, sich gegen ausbeutung durch die „starken" schützen und bessere löhne und andere vorteile zu erlangen verstehen.

Eine versicherung auf gegenseitigkeit ist in gewissem sinne in Amerika auch die kirche in ihren mannigfaltigen formen, die, wie nicht oft genug gegenüber den behauptungen theologischer theoretiker und kirchenhistoriker in Europa betont werden kann, mit dem staate absolut nichts zu tun hat. Abgesehen von ihren religiösen und religiös-ethischen zwecken, ist sie in hohem maße eine soziale institution, und zwar eine sehr machtvolle und trotz vieler eingerissener mißstände eine äußerst nützliche soziale institution und scheint als solche noch immer fest im volke selbst zu wurzeln. Hierbei ist zu bemerken, daß die kirche sowohl in ihrer gesamtheit als sekte oder *denomination* wie auch als vertreterin der bezüglichen großen gemeinschaft an einem bestimmten orte dem individuum, das ihr angehört, respektabilität, d. h. selbstachtung und die achtung anderer, und eine gewisse sicherheit nicht bloß in geistigem und sittlich-religiösem sinne, sondern häufig auch in materieller hinsicht verleiht und ihm zugleich zur betätigung seiner mitgliedschaft als gegenleistung pflichten und opfer auferlegt.

Eine ebenfalls auf dem grundsatze der gegenseitigkeit beruhende, höchst wohltätige, die amerikanische gesellschaft stützende und erhaltende und das individuum schützende und sichernde tätigkeit üben die „christliche vereinigung junger männer" (*Young Men's Christian Association*) und die „christliche vereinigung junger frauen" (*Young Women's Christian Association*) in sehr weiten kreisen der männlichen und weiblichen jugend aus. Diese vereinigungen sind *undenominational*, d. h. sie bestehen unabhängig neben der kirche, neben den verschiedenen christlichen kirchen oder sekten; sie nehmen meines wissens mitglieder aus allen christlichen religionsgemeinschaften auf und werden direkt und indirekt von den

geistlichen aller christlichen religionsgemeinschaften, wie ich glaube, nur mit ausnahme der katholischen kirche, die das konfessionelle prinzip stets konsequent aufrecht erhält, unterstützt und gefördert.

Den grundsatz der gegenseitigkeit, der gegenseitigen hülfe und der gegenseitigen verpflichtung, erkennt man auch in der gleichen religiös-sozialen arbeit, die die aus England überkommene, aber, wie mir scheint, stark amerikanisirte heilsarmee (*Salvation Army*) unter anderen bedingungen und unter schwierigeren umständen in den großen massen der bevölkerung besonders unter den verkommenen, armen und in not und elend dahinsiechenden menschen aller stände, volksarten und rassen verrichtet. Sie bildet gewissermaßen eine sekte für sich, sie wirkt und erhält sich außerhalb der übrigen christlichen religionsgemeinschaften, ohne jedoch irgendeiner derselben mit besonderen, abweichenden dogmen entgegenzutreten.

Als versicherungsanstalten in gewissem sinne und zwar als anstalten, die sich gleichfalls vor allem auf das unter ihren mitgliedern herrschende prinzip der gegenseitigkeit gründen und dadurch ihren bestand und ihre wesenseinheit bekunden, sind ferner die vielen, weit verbreiteten geheimen und allem anscheine nach staatlich gar nicht beaufsichtigten gesellschaften mit humanitären bestrebungen anzusehen, wie die „freimaurer“ (*Free Masons*), die „seltsamen genossen“ (*Odd Fellows*) und besonders im westen die „elche“ (*Elks*) u. a. Unter den *college men* und *college students*, d. h. unter den leuten, die eine akademische (universitäts-, beziehungsweise gymnasial-akademische) bildung erhalten oder erhalten haben, bestehen exklusive, geheime oder fast geheime gesellschaften, vereine, vereinigungen, freundschaftsbündnisse, die im *college* geschlossen und dann nach art der deutschen studentenverbindungen im bürgerlichen leben mehr oder weniger äußerlich, resp. auch innerlich fortgesetzt werden. Es sind die *College Fraternities* und die *Greek Letter Societies*, so genannt, weil sie ihre namen durch anwendung verschiedener griechischer buchstaben bezeichnen. Dem außenstehenden ist es schwierig, dem tun und treiben der geheimen oder fast geheimen vereine in Amerika nachzuspüren, ihre wohltätige oder schädliche oder wohltätige *und* schädliche wirksamkeit in jeder hinsicht klarzustellen und darüber ein maßgebendes urteil zu

fällen. Jedenfalls scheinen sie den eingeweihten wegen direkter und indirekter unterstützung und förderung seitens ihrer einflußreichen und mächtigen genossen in allen hervorragenden zweigen des bürgerlichen lebens sehr nützlich zn sein. Jedoch stellt sich dabei und gerade dadurch ohne zweifel eine für die gesamtheit der amerikanischen gesellschaft nachteilige wirkung heraus: es entsteht infolgedessen ein unkontrollirbares, verborgenes und wegen der heimlichkeit des einflusses um so gefährlicheres klikenwesen, und es wird dadurch der sowieso in Amerika grassirende nepotismus, das unliebsame und verderbliche protektionswesen, *patronage system*, das man auch *pull system* nennen könnte, bei der bewerbung um stellen und bei der vergebung und dotirung der ämter vermehrt und gefördert.

Auch abgesehen von vereinigungen, gesellschaften, sozialen und kirchlichen institutionen usw. gelangt das prinzip der gegenseitigkeit in mannigfaltiger weise im privaten verkehrsleben des amerikanischen volkes zur geltung und mindert so nicht wenig die schroffheit des individualismus und die schärfe des egoismus, womit hier der lebenskampf gekämpft zu werden pflegt. Im *business* — und dieses wort hat, wie wir gesehen haben, im englischen und mindestens im amerikanischen englisch eine viel weitere bedeutung als „geschäft“ im deutschen (was ist nicht alles *business* für einen echten amerikaner?) — im *business* ist der amerikaner eben *business-man* und nur *business-man*, d. h. ein unerbittlicher, rücksichtsloser, in seinen mitteln zum erfolge nicht immer sehr wählerischer kämpfer, der nur seinen eigenen vorteil kennt: er hält es hier für sein gutes recht, den schwächeren auszunutzen, den dümmeren und unvorsichtigen auszubeuten und jeden konkurrenten, jeden gegner mit allen ihm zu gebote stehenden mitteln niederzukämpfen und zu besiegen. Außerhalb des *business* ist dagegen dieser selbe kalte, nüchterne, berechnende, verschlagene, harte geschäftsmann, den man fürchten, dem gegenüber man auf seiner hut sein und stets die augen offen halten muß, oft im privatleben, wenn nicht höflich, was nicht in seiner natur liegt, so doch zuvorkommend, sogar liebenswürdig, gastfreundlich, gegen freunde und bekannte hülfsbereit und gütig, mit rat und tat nicht kargend und überall, wo es sich nicht um sein *business* handelt, uneigennützig, freigebig und durchaus zuverlässig.

Die gegenseitige freundliche stimmung zeigt sich vor allem im verkehr zwischen den nachbarn, in ihren beziehungen zueinander. Dies ist für das gesellschaftliche leben in Amerika sehr wichtig. Denn ein guter nachbar wird hier bald ein guter freund, ein lieber und treuer freund, der in jeder hinsicht volles vertrauen verdient. Die angenehmen sitten und gebräuche, die in den verhältnissen der nachbarschaft zutage treten, haben sich, wie es scheint, aus der alten kolonial-englischen periode bis auf die heutige zeit erhalten. Auf dem lande und in den kleineren städten herrschen sie überall vor. Aber sie sind nicht einmal im geräuschvollen und überhastigen tun und treiben der großstädte vollständig geschwunden.

Dem ausländer so gut wie dem einheimischen, der sich in einer ihm fremden gegend, in einer ihm fremden stadt, in einem ihm unbekannten stadtteil niederläßt, kommen die nächsten nachbaren gewöhnlich mit großer freundlichkeit und mit gefälligem takt entgegen. Da ist kein neugieriges und zudringliches fragen, kein steifes, förmliches, abwartendes benehmen, kein gleichgültig-stolzes, höflich-kaltes zeremoniell. Es gehört eben unter nachbaren zum guten ton, dem neuen ankömmling gegenüber die ersten schritte zur bekanntschaft und zur eventuellen freundschaft zu tun, ihn willkommen zu heißen, ihm kleine nachbarliche dienste anzubieten und zu leisten, ihm auskunft zu erteilen und dergl., aber ihn in keiner weise zu stören und zu belästigen. Die englische und amerikanische gewohnheit, ihm und seiner familie den ersten besuch abzustatten und diesen nicht von ihnen zu erwarten, trägt viel dazu bei, den nachbarlichen verkehr zu erleichtern und von anfang an friedlich und freundlich zu gestalten.

Den amerikanern, hauptsächlich den männern, und natürlich denen, die nicht etwa auf ihren reisen und infolge eines langen aufenthaltes im auslande europäische oder genauer zentral- und westkontinental-europäische gewohnheiten angenommen haben, spricht man in der regel die höflichkeit ganz ab. Dies mag auch bis zu einem gewissen grade richtig sein. Jedenfalls ist eine formelhafte höflichkeit mit langen redewendungen und großartigen, ausdrucksvollen geberden im allgemeinen und ein wiederholtes tiefes verneigen des oberkörpers, ein je nach dem stande des zu grüßenden bemessenes tiefes abnehmen und weites schwenken des hutes und der

mütze bei männern und knaben selbstverständlich ganz und gar unamerikanisch. Auch gibt es in Amerika gewisse bräuche oder vielmehr „nicht-bräuche", d. h. auffällige unterlassungen der höflichkeitserweisung und der achtungsbezeugung seitens der jugend und speziell der männlichen jugend gegenüber älteren und geistig und sittlich höher stehenden personen, die zweifellos vom gebildeten und oft sogar vom ungebildeten europäer als grob und roh empfunden und verurteilt werden. Darüber wird noch weiter zu reden sein, wenn wir die frage der häuslichen erziehung und des betragens der amerikanischen jugend in schule, *college* und universität näher betrachten werden.

Jedoch findet man in den sitten der echten, eingeborenen amerikanischen gesellschaft mancherlei, was auf dem prinzip der gegenseitigkeit beruht und entweder als höfliches, taktvolles wesen bezeichnet werden muß oder mindestens *das* vollkommen aufwiegt, was man sonst in Europa als höfliches wesen zu bezeichnen pflegt. Dahin gehören natürlich auch die angenehmen nachbarlichen sitten, von denen ich soeben gesprochen habe. Aber man kann wohl ganz im allgemeinen behaupten, daß im gegensatze zur politik, zur presse, zu den wahlumtrieben, den damit verbundenen umzügen und tumulten auf den straßen usw. im amerikanischen gesellschaftlichen leben fast überall, sogar in kreisen, die man in Europa als zu den unteren ständen gehörig bezeichnen würde, ein durchaus anständiger und maßvoller ton herrscht. Der klatsch und die übele nachrede, die *médisance*, um die französische bezeichnung zu gebrauchen, ist hier weit weniger ausgebildet als in irgendeinem anderen lande. Man mischt sich nicht gern unaufgefordert in die angelegenheiten des nächsten; man hütet sich, verborgene dinge, die einen nichts angehen, und über die der nachbar nicht sprechen will, auszuspioniren und darüber tadelnde, spöttische, boshafte bemerkungen zu machen. Man vermeidet es überhaupt in der amerikanischen gesellschaft, über andere leute, über ihr tun und treiben abzuurteilen; man ist eher geneigt zu loben als zu tadeln. Man lobt viel, kritisirt wenig in der gesellschaftlichen unterhaltung und hält sein urteil, wenn es ungünstig ausfallen müßte, eher ganz zurück.

Unleugbar besteht überhaupt im allgemeinen in der amerikanischen gesellschaft durchaus dem nationalcharakter

gemäß ein bemerkenswerter optimistischer hang zu loben. Dies zeigt sich bei den männlichen sowohl als weiblichen lehrern und professoren, wenn sie ihre schüler und studenten und deren leistungen beurteilen, und bei den früheren schülern und studenten, wenn sie von ihrer schule, ihrem *college*, ihrer universität, ihrer *alma mater*, von dem, was sie dort getan, gelernt und studirt haben, und von ihren alten lehrern und lehrerinnen reden. (Das gerade gegenteil von dem, was man häufig in dieser beziehung in Europa, z. b. in Deutschland und in Frankreich, hört und liest.)

(Fortsetzung folgt.)

Berlin-Wilmersdorf. A. RAMBEAU.

DIE NEUE ANGLISTIK UND DAS NEUE ENGLAND.

I. *Neue ziele der anglistik.*

Die anglistische wissenschaft besteht augenblicklich fast ausschließlich in dem studium der älteren stufen der englischen sprache und litteratur, während die neuere zeit und die übrigen seiten englischen lebens fast ganz vernachlässigt werden.

Wie erklärt sich der gegenwärtige zustand, und warum muß jetzt eine änderung dieses zustandes eintreten?

Der blick des *19. jahrhunderts* war fast ausschließlich der *vergangenheit* zugewandt; denn die anwendung des *entwickelungsgedankens* auf alles, worüber der mensch nachsinnt, war seine geistige großtat. Zwar hat man wohl nie verkannt, daß eine tatsache außer durch die ihr vorausgegangenen, gewissermaßen zu ihren vorfahren gehörigen tatsachen auch durch die gleichzeitig mit ihr existirenden, gewissermaßen zur selben generation gehörigen tatsachen bedingt ist, daß z. b. die deutsche litteratur der gegenwart nicht nur durch die vorhergegangene litterarische entwickelung in Deutschland, auch nicht nur außerdem durch die gleichzeitige litterarische entwickelung in anderen ländern bedingt ist, sondern auch durch die gesamten materiellen und geistigen zustände der gegenwart in Deutschland und — in geringerem grade —

auch in anderen ländern, — also, dies hat man zwar nicht ganz verkannt, aber man bevorzugte durchaus die geschichtliche betrachtungsweise und vernachlässigte die andere, die man die soziologisch-psychologische nennen könnte.

Gegenwärtig steht es so, daß auf allen gebieten so emsig in historischer hinsicht geforscht worden ist, daß die historische entwickelung in den wesentlichen grundzügen fast überall bekannt ist, so daß man mehr zu der soziologisch-psychologischen betrachtung der verschiedenen epochen, insbesondere der gegenwart, übergehen könnte. Es ginge sehr wohl an, daß selbst ein theologe die historischen grundlagen seiner studien deutsch geschriebenen werken entnimmt, deren zuverlässigkeit eigene prüfung der lateinischen, griechischen und hebräischen quellen überflüssig macht, und im übrigen die religiösen probleme der gegenwart studirt. Ein theologischer universitätsprofessor wird freilich auch weiterhin zu jener prüfung der quellen imstande sein müssen, aber studenten sind eben nicht professoren. In dem zuletzt ausgeführten liegt, nebenbei bemerkt, die berechtigung vollberechtigter lateinloser höherer schulen, wie es die oberrealschulen sein — sollten.

Auf *anglistischem gebiet* liegt eine hübsche illustration des gegenwärtigen *übergangsstadiums* in dem im jahre 1911 erschienenen buche des berliner privatdozenten Heinrich Spies *Das moderne England*. Das buch führt den untertitel *Einführung in das studium seiner kultur*; denn es enthält das, was es bei dem heutigen stande der forschung enthalten *kann*, — untereinander nicht zusammenhängende bemerkungen über die verschiedensten dinge im heutigen vereinigten königreiche und eine in ihrer reichhaltigkeit geradezu einzigartige bibliographie von werken über die geschichtliche entwickelung, die zu den heutigen zuständen in England in bezug auf sprache, verfassung, verwaltung, recht, heer und flotte, kirchen, wohltätigkeit, erziehungswesen, kunst und vieles andere mehr geführt hat. Nun muß aber noch das werk geschrieben werden, das den namen *Das moderne England* ohne untertitel verdient, das ein nach soziologischen und psychologischen gesichtspunkten geordnetes *zusammenhängendes* gesamtbild des heutigen englischen lebens gibt. Ein solches werk muß natürlich alle seine behauptungen an der hand der in Spies' buch genannten historischen werke kontrolliren, damit nicht etwas durch ein-

wirkung gleichzeitiger faktoren erklärt wird, was in wirklichkeit ergebnis der geschichtlichen entwickelung ist. Also die zukunftswerke über das moderne England sind ohne bücher wie das von Spies gar nicht denkbar, aber andererseits war es durchaus nötig, daß dies buch als „einführung“ bezeichnet wurde.

Wir haben gesehen, daß die einseitig geschichtliche richtung der anglistik im 19. jahrhundert auf die vorherrschaft des entwickelungsgedankens im vergangenen jahrhundert zurückzuführen ist. Nun hat sich diese geschichtlich forschende anglistik außerdem aber noch fast ausschließlich auf die geschichte der *sprache und der schönen litteratur* beschränkt. Dies erklärt sich durch die parallele entwickelung der deutschen philologie, die andererseits wieder auf das im ersten drittel des 19. jahrhunderts allgemeine leidenschaftliche interesse am älteren deutschen schrifttum erklärt wird, ein interesse, das seinerseits wieder auf die damals herrschende romantische geistesrichtung und das durchdringen des deutschen nationalbewußtseins zurückzuführen ist. Die historische entwickelung in England auf allen anderen gebieten als auf denen der sprache und schönen litteratur trat fast gar nicht in den gesichtskreis der englischen philologie, sondern wurde bestenfalls bei den entsprechenden disziplinen neben der deutschen entwickelung berücksichtigt; ebenso wurde die neueste zeit ganz stiefmütterlich behandelt. Es gilt von der gesamten philologie der lebenden sprachen, was Gröber in seinem *Grundriß* von der romanischen philologie sagt (I, 3): „Was sie ist, wurde sie gemäß den bedürfnissen und einsichten des jahrhunderts, das sie schuf.“ Und dies jahrhundert war das 19., wir sind jetzt aber im 20.!

Nachdem ich gezeigt habe, wie der gegenwärtige zustand auf anglistischem gebiet zu erklären ist, und daß wir uns tatsächlich schon im übergangsstadium befinden, komme ich zu der frage:

Warum müssen jetzt neben diese auf das sprachlich-litterarische gebiet beschränkten historischen forschungen der anglistik solche treten, die alle lebensäußerungen der englisch sprechenden welt in der gegenwart und in früheren perioden in soziologisch-psychologischer weise untersuchen?

Die antwort lautet:

Weil sich jetzt in Deutschland ein weit verbreitetes verlangen

nach allseitiger wissenschaftlicher bekanntschaft mit der englischen welt der gegenwart zeigt.

Das vorhandensein dieses verlangens zeigt sich am besten in dem *vordringen des englischen an den höheren schulen.* Das englische, das erst vor 50 jahren, durch verfügung vom 6. 10. 1859, an preußischen höheren schulen als obligatorisches lehrfach eingeführt wurde, ist heute eins der wichtigsten fächer an den sich immer mehr ausbreitenden oberrealschulen, realgymnasien und realschulen, und an den vorläufig noch in der überzahl befindlichen gymnasien verdrängt es teilweise das griechische (nach dem neuesten *Kunze* ist der englische ersatzunterricht an 63 preußischen gymnasien eingeführt) und ersetzt es in dem obligatorischen unterricht der oberklassen teilweise das französische.

Diese verstärkung des englischen unterrichts an höheren schulen ist aber wahrlich nicht darauf zurückzuführen, daß man plötzlich die wichtigkeit einer bekanntschaft mit älteren stufen der englischen sprache oder litteratur für die ausbildung der jungen deutschen eingesehen hätte, sondern *die tatsächliche wichtigkeit, die die heutige englische sprache und die heutigen englisch sprechenden völker und ihre heutige kultur für uns haben,* kommt hierin zum ausdruck.

Ich habe mit vollem bedacht gesagt, daß sich hierin ein streben nach *wissenschaftlicher* bekanntschaft mit England zeigt; denn eine höhere schule *kann* die nicht-technischen lehrgegenstände gar nicht anders als wissenschaftlich behandeln, und jede schule überhaupt muß danach streben, daß ein lebendiger und dem wesen der dinge entsprechender zusammenhang zwischen allem von ihren schülern gelernten besteht, da nur so ein natürlicher, der weiterentwickelung fähiger organismus daraus wird. Ein derartiger unterricht aber *ist* wissenschaftlicher unterricht.

Also die oberlehrer müssen fähig sein, ihre schüler in alle seiten der heutigen englischen kultur des vereinigten königreichs und der übrigen englisch sprechenden länder, insbesondere Nordamerikas, in wissenschaftlicher weise einzuführen, und dazu bereitet sie heute die universität NICHT *vor.* Dort wird den studenten nur von der englischen sprache und schönen litteratur eine wissenschaftliche kenntnis vermittelt, wobei die neuere zeit, besonders auf litterarischem gebiet, auch noch zu kurz kommt; bezüglich der sprache ist es dank der phonetik in neuester

zeit hierin etwas besser geworden. *Die Vereinigten Staaten von Nordamerika und die englischen kolonien fallen fast ganz aus.*

Diesem unhaltbaren zustand MUSZ *ein ende gemacht werden.* Die anglistik würde sich selbst aufgeben, wenn sie nicht mit den ihr augenblicklich zur verfügung stehenden kräften und hilfsmitteln versuchen wollte, den neuen anforderungen zu genügen. Aber wirklich helfen kann nur der staat. Da die bisher betriebenen geschichtlichen sprachlich-litterarischen forschungen natürlich der fortführung bedürfen, so bleibt nichts anderes übrig, als eine *verdoppelung oder verdreifachung der zahl der anglistischen lehrstühle.* In die neuen professuren müssen lehrkräfte berufen werden, die bereit sind, die bisher vernachlässigten gebiete der anglistik, die einer psychologisch-soziologischen behandlung bedürfen, zu lehren. Insbesondere müßte das studium des gegenwärtigen England und der übrigen englisch sprechenden länder so eine stätte finden. Dann treibe man nicht mehr all die tausende von studirenden durch alle einzelheiten der historischen grammatik und litteraturgeschichte, sondern überlasse dem kandidaten die wahl, von welchen professoren er im staatsexamen geprüft sein will. Allwissend braucht auch ein oberlehrer nicht zu sein, und dafür, daß ein mindestmaß von kenntnissen auf allen gebieten der anglistik vorhanden ist, werden die schulmänner in der prüfungskommission zu sorgen haben.

Für die gesamte philologie und überhaupt für die wissenschaften, die für die ausbildung der oberlehrer in betracht kommen, ist eine kritische zeit hereingebrochen. Nirgends aber, abgesehen von der pädagogik, ist das mißverhältnis zwischen dem, was das gegenwärtige geistesleben der nation von den oberlehrern und damit von der universität verlangt, und dem, was von der universität geboten wird, so groß wie bei der anglistik, weil nirgends sonst die neue zeit so gebieterisch ihre forderungen anmeldet. Die universitäten wissen wohl, daß sie die führung im geistesleben der nation nur behalten können, wenn sie sich den forderungen der jeweiligen gegenwart nicht verschließen; denn, wie professor Ziegler-Straßburg in seiner *Allgemeinen pädagogik*, s. 141, sagt: „Auch die wissenschaft ist um des menschen willen da, nicht der mensch um des wissens willen.“ Möchte die anglistik unserer tage das nicht vergessen! Es geht nicht an, daß all die neuen studien den lektoren und dem privatstudium, besonders dem

durch auslandsreisen, überlassen werden, sondern *die neuen psychologisch-soziologischen studien müssen bald ein vollwertiges glied der anglistischen studien werden.*

II. *Lloyd George.*

Die treibende kraft bei der politischen und wirtschaftlichen umgestaltung, die in England gegenwärtig vor sich geht, ist der schatzkanzler Lloyd George, — die treibende kraft wenigstens, wenn man von tieferliegenden ursachen absieht und nur an die menschen denkt, durch die sich das geschichtlich notwendige verwirklicht.

Lloyd George ist waliser. Die waliser sind kelten, aber zum unterschied von ihren katholischen stammesgenossen in Irland protestanten. Die eine million waliser besitzt eine eigene kultur. Die walisische sprache wird neben dem englischen gebraucht; auch der schatzkanzler spricht sie und verwendet sie häufig selbst in öffentlichen reden.

Wenn Lloyd George so oft betont: „ich bin ein kelte", so möchte die frage entstehen, ob man nicht in dem kampf gegen die politische und wirtschaftliche macht der lords die auflehnung eines keltischen rassenelements im englischen volke zu sehen hat. Lloyd Georges pochen auf seine keltische nationalität und die erfolge, die er trotzdem oder mit deshalb auch in den angelsächsischen landesteilen erringt, erklären sich aber einfacher. Die engländer bilden sich nämlich ein, ja sie kokettiren geradezu mit dem gedanken, daß sie alle überwiegend keltisches blut in den adern hätten. Dieser glaube ist geschichtlich falsch, aber er besteht und ist eine macht. Dem schatzkanzler nutzt sein demonstrativ zur schau getragenes keltentum allerdings eher, als daß es ihm schadete, aber zumal der rassenbegriff „kelte" noch durchaus ungeklärt ist, kann Lloyd Georges keltentum nicht wesentlich zur erklärung seiner politik herangezogen werden.

Man muß vielmehr sagen, daß sich die beseitigung des vetorechts der lords in finanzsachen und seine verwandlung für andere gesetzesvorlagen in ein nur aufschiebendes sowie die in aussicht genommene reform der zusammensetzung des oberhauses in der richtung bewegt, in der sich die englische innere entwickelung von der normannischen eroberung an bewegt hat, — nämlich in der richtung auf umwandlung der

damals entstandenen adelsherrschaft in eine volksherrschaft. Die von Lloyd George öfters wiederholte forderung „gleiches recht für jeden weißen menschen!“ ist in England schon längst grundsätzlich als berechtigt anerkannt.

Noch bleiben die wirtschaftlichen reformen Lloyd Georges zu besprechen. Der schatzkanzler hat durch seine steuern auf den zum größten teil in den händen der lords befindlichen grund und boden und seine schätze und seinen unverdienten wertzuwachs dem staate sehr große neue einnahmen zugeführt und benutzt diese nun besonders, um soziale gesetze in der art der deutschen versicherungsgesetzgebung durchzuführen.

Man erwartet von diesen maßregeln auch unmittelbar einen günstigen einfluß auf die wirtschaftlichen und sozialen verhältnisse. Man darf sich aber das jedenfalls nicht verhehlen, daß der drang nach außen beim englischen volk geringer werden wird, wenn ihm der vaterländische boden mehr zur heimat wird. Das wäre für die entwickelung der kolonien nicht günstig. Vielleicht ist das verhältnis von ursache und wirkung auch umgekehrt: vielleicht drängt das englische volk jetzt darauf, in den besitz seines heimatlichen bodens zu kommen, weil es draußen in der welt mehr mitbewerber als früher findet. Die lords haben unter dem druck der neuen bodensteuern in den beiden letzten jahren auch tatsächlich in größerem umfang, als es früher vorzukommen pflegte, mit dem verkauf von grund und boden begonnen.

Lloyd George hat wiederholt gesagt, er wolle das gespenst des hungers von jeder englischen schwelle verscheuchen, und was in dem munde so manches anderen ministers eine phrase wäre, in Lloyd Georges mund ist es ernst. Manches in Lloyd Georges reden und verhalten könnte bei uns den verdacht erwecken, er sei ein poseur. Wenn er gar bei der letzten wahl in einer kapelle seiner walisischen religionsgemeinschaft sagte, es sei für einen menschen besser, sein rechter arm würde ihm abgehauen, als er stimme für lord soundso, so erscheint uns das zum mindesten taktlos. Der trotzdem mit neun stimmen mehrheit gewählte lord hatte auch in aussicht gestellt, daß er den schatzkanzler im parlament zur rede stellen werde, dies scheint aber nicht geschehen zu sein. So schlimm wie uns jedenfalls erscheint ein derartiger ausdruck kaum jemandem in England. Besonders in den kreisen der

nonkonformisten, die urchristlichen gedanken näher stehen als die angehörigen der staatskirche, erscheint ein solcher ausdruck als die durchaus erlaubte, ja nötige anwendung der biblischen grundsätze auf das tägliche leben. Die verbindlichkeit der christlichen ethik wird in England kaum jemals grundsätzlich angezweifelt, und wenn natürlich das leben des englischen christen auch aus unaufhörlichen kompromissen zwischen seiner religion und den dingen unserer heutigen welt besteht, so ist der engländer doch durchweg mehr als der kontinentale geneigt, auf leute zu hören, die mit der umsetzung der christlichen forderungen in die wirklichkeit ernst machen wollen. Erst am 29. 12. 1911 sagte Lloyd George in einer großen rede in Cardiff über die sozialen aufgaben der christlichen kirchen: *The Churches of Christ in this land guide, control, and direct the consciences of the community; they establish the moral standards which fix the ideals of the people; they direct affairs not merely in the Senate and in the Council Chamber, but in the shop and the factory, and in all the affairs of life. No interest, however powerful it may be, can long withstand the resolute united opposition of the Churches. Public opinion in this land invariably responds to the call of the united Churches. As their power is great, so is their responsibility.* Auch der christliche glaube ist eine macht in England, und auch dieser glaube dient Lloyd Georges zielen.

Der premierminister Mr. Asquith, dessen hervorragende klugheit, besonnenheit und aufrichtigkeit über jeden zweifel erhaben sind, der selbst ein nüchterner engländer aus Yorkshire und äußerlich ruhig und kühl ist, sprach einmal von dem „zarten gewissen meines freundes Lloyd George“. So werden wir in manchem bedenklichen an dem schatzkanzler nur äußerungen seines exzentrischen keltischen temperaments und seiner aufrichtig christlichen gesinnung zu sehen haben.

Lloyd George ist aber nicht nur ein schwärmer mit worten, der sogar als minister noch das sagt, was er vor 20 jahren als junger abgeordneter sagte, sondern vor allem ein mann der tat, der seine worte in die wirklichkeit umzusetzen versteht. Als handelsminister wie jetzt als schatzkanzler hat er in seiner verwaltung eine große reihe glänzender erfolge aufzuweisen. Ob ihm das gigantische unternehmen gelingen wird, aus einem millionenstaat, der nicht nur alle licht-, sondern auch alle schattenseiten unserer zivilisation zeigt, das

gespenst des hungers zu bannen? Unmöglich ist es nicht; denn Lloyd George ist ein hervorragender staatsmann, und er steht nicht allein. Für die von ihm vertretenen gedanken kämpft auch die ganze liberale partei, die die manchesterliche wirtschaftsauffassung völlig preisgegeben hat, und die liberale presse, voran die einst von Charles Dickens begründete *Daily News*, die jetzt überwiegend im besitz von quäkern (Cadbury!) ist.

Die der englischen verfassungsentwickelung inne wohnende tendenz zur volksherrschaft hin und die macht christlicher gedanken in England habe ich zur erklärung der ideen Lloyd Georges und ihrer erfolge angeführt, und doch wird so mancher, dem die gegenwärtige entwickelung Englands alte wohletikettirte anschauungen über dieses land über den haufen wirft, sagen, daß jene erklärungeu für so gewaltige umgestaltungen, wie sie jetzt dort vor sich gehen, nicht ausreichen.

In der tat ist noch eins zu beachten. Unsere zeit scheint ihr gesicht von der vergangenheit fort- und der zukunft zuzuwenden. Aus dem vom entwickelungsgedanken geleiteten studium der vergangenheit glaubt man entwickelungsgesetze gewonnen zu haben, die es gestatten, die zukunft durch unseren willen zu beeinflussen. So hat man in England den begriff der *Constructive Statesmanship*, der gestaltenden staatskunst, geprägt. Unwillkürlich denkt man hierbei an den rationalismus des 18. jahrhunderts mit seinen politischen konstruktionen, aber ein fortschritt diesen ideen gegenüber liegt in der heutigen *Constructive Statesmanship* insofern, als man die leitenden gesichtspunkte für die politischen neuschöpfungen nicht mehr aus abstrakten überlegungen gewinnt, sondern der methodisch geklärten geschichtlichen erfahrung entnimmt. Mit anderen worten: das vaterland Darwins und Spencers geht dazu über, die mit hilfe des entwickelungsgedankens gewonnenen ideen praktisch anzuwenden.

Dieser glaube an die möglichkeit, die zukunft zu beeinflussen, gibt leuten wie Lloyd George den mut, auf der grundlage von gedanken, zu denen sie bei den in England gegebenen voraussetzungen wohl kommen konnten, an einen neubau des reiches und staates zu gehen.

Zehlendorf. KARL EHRKE.

BERICHTE.

VERHANDLUNGEN DES XV. ALLGEMEINEN DEUTSCHEN NEUPHILOLOGENTAGS ZU FRANKFURT AM MAIN VOM 27.—30. MAI 1912.

VORVERSAMMLUNG.

Montag, den 27. mai, nachmittag 5 uhr.

Die vertreter der vereine, die vortragenden, die hochschulprofessoren und die vorstandsmitglieder traten in dem hause, das dann die ganzen tage hindurch dem neuphilologentage die gastliche stätte bot, der akademie für sozial- und handelswissenschaften, zu einer vorbesprechung zur erledigung der geschäftlichen dinge zusammen. Direktor *Dörr* leitete die versammlung. Aus dem geschäftsberichte ging hervor, daß der verband an mitgliedern seit der letzten tagung 106 gewonnen hat, so daß sein bestand augenblicklich 2288 mitglieder beträgt. Befriedigung erweckte die mitteilung, daß der letzte preußische etat für auslandsstipendien 36000 mark aufweist (bisher 28000 mark). Für die Diezstiftung wurde ein ausschuß eingesetzt, bestehend aus den professoren Schneegans (Bonn), Wendt (Hamburg), Stengel (Greifswald) und Stimming (Göttingen). Zur teilnahme an der großen versammlung ende juni in London zum zwecke der internationalen verständigung und kulturellen annäherung zwischen Deutschland und England werden die direktoren Dörr und Walter (Frankfurt) und professor Wendt (Hamburg) entsendet werden. Als ort der nächsten tagung (pfingsten 1914) wurde Bremen bestimmt. Die tagesordnung der in aussicht genommenen fünf allgemeinen sitzungen wurde einer besprechung unterzogen und in der form, wie sie in der einladung vorläufig aufgestellt war, gutgeheißen.

ERÖFFNUNG UND BEGRÜSZUNGEN.

Dienstag, den 28. mai.

Vormittag nach 9 uhr eröffnet direktor *Dörr* den neuphilologentag in der aula der akademie für sozial- und handelswissenschaften und erteilt dann zu einer reihe von begrüßungsansprachen das wort.

Prof. dr. *Panzer*, rektor der akademie:

„Hochansehnliche versammlung! Ich heiße Sie im namen und auftrage der akademie herzlich willkommen. Sie begleitet Ihre tagung mit den herzlichsten wünschen für ein fruchtbares gedeihen. Sie ist ja selbst aufs lebhafteste interessirt an den wissenschaften, die Sie hier zusammengeführt haben. Als diese hochschule vor etwas mehr als einem jahrzehnt von dem weit ausschauenden oberhaupte dieser stadt im verein mit einer reihe opferwilliger bürger begründet wurde, da dachte sie wesentlich der pflege der handels- und sozialwissenschaften zu dienen. Es war aber von vornherein klar, daß in diesem kreis, auch bei den damaligen zielen der akademie, die neueren sprachen nicht fehlen durften. Denn der kaufmann kann der be-

herrschung fremder sprachen nicht entbehren, und es ist nicht das letzte moment, das dem deutschen kaufmann zu den bedeutenden erfolgen, die er in den letzten jahren errungen, verholfen hat, daß er diese notwendigkeit früh einsah und sich ihr bequemte.

„Aber nicht allein die sprache des fremden volkes gilt es zu kennen, sondern seine art, sein wesen, seine geschichte, damit man seine bedürfnisse verstehe und errate. Die begründer dieser hochschule waren darum weitsichtig genug, die sprachen hier nicht bloß durch sprachlehrer unterrichten zu lassen, sondern sogleich ordentliche professuren zu begründen, damit neben der sprache auch die litteratur und die kultur Englands und Frankreichs wissenschaftlich vertreten waren.

„Aber nicht allein in der akademie finden Sie für Ihre aufnahme einen bereiteten boden, sondern auch in unserer stadt selbst. In jenem südwestlichen teile Deutschlands gelegen, der noch im 18. jahrhundert gewöhnlich als „das reich" schlechthin bezeichnet wurde, in diesem nebeneinander kleiner und kleinster herrschaften, über denen die reichsgewalt nur wie eine fiktion schwebte, in dieser lage konnte Frankfurt wohl kaum ein ausschließendes deutsches nationalgefühl entwickeln, und das lebhafte bildungsbedürfnis, das in seiner tätigen, früh zu einem bedeutenden äußeren wohlstand gelangten bürgerschaft immer sich regte, trank immer gern aus fremden brunnen, nicht nur aus den deutschen quellen. Nach westen hin waren die tore dieser stadt naturgemäß immer besonders weit aufgetan. Noch der große sohn dieser stadt glaubte seine akademische bildung nirgend anders als auf einer französischen universität vollenden zu können, ist aber freilich gerade in Straßburg, wie er sagt, französischen wesens ein für allemal ledig geworden.

„Andererseits ist es natürlich, daß in dieser stadt der englische einfluß weniger stark und später hervorgetreten ist. Aber als um die mitte des 18. jahrhunderts jener starke strom englischer kultur zu uns herüberdrang, der unser deutsches denken und dichten in der tiefe befruchtete, da hat er bald auch Frankfurt erreicht, und dem größten genius des britenreiches ist nirgendwo und nie eine begeistertere lobpreisung zuteil geworden als in der rede, die der junge Goethe am Shakespearetage gehalten hat, und dauernd stand über seinem leben und schaffen der große englische dichter als stern aus höchster höhe. Und Sie brauchen heute nur auf unsere spielplätze, in unsere schulen und gesellschaften zu gehen, um zu empfinden, daß jetzt abermals ein bedeutender englischer einfluß hier tätig und am werke ist. Es ist ja auch natürlich, daß gerade in dieser handelsstadt das bedürfnis zwiefach lebendig ist, mit dem großen reiche, dem die wasser unserer flüsse entgegenrinnen, in einer auf gegenseitige achtung und anerkennung gegründeten freundschaft zu leben."

Der redner schließt mit dem wunsche, daß auch für die kargen stunden der erholung, die das reiche arbeitsprogramm den teilnehmern lasse, die schöne stadt Frankfurt einen angenehmen hintergrund bilden möge.

Geh. regirungsrat prof. dr. *Engwer*, vertreter des kgl. preußischen unterrichtsministeriums:

„Mir ist der ehrenvolle auftrag geworden, den Deutschen neuphilologenverband im namen sr. exzellenz des herrn kultusministers zu begrüßen und Ihren verhandlungen den besten verlauf und den schönsten erfolg für unterricht und wissenschaft zu wünschen.

„Es sei mein gruß zunächst dargebracht den männern der reinen wissenschaft, unseren verehrten hochschullehrern, die uns wieder einmal zu den quellen zurückführen und an den ergebnissen ihrer studien teilnehmen lassen wollen. Jeder schulmann ist davon durchdrungen, daß er nur in ständiger fühlung mit ihnen und in verbindung mit der wissenschaft seine hohen aufgaben erfüllen kann.

„Und dann begrüße ich Sie alle, die Sie in der schweren arbeit des unterrichts stehen, und die Sie hierhergekommen sind, ihre erfahrungen darüber auszutauschen, wie das, was Sie der wissenschaft verdanken, am besten im dienste des jugendunterrichts verwendet werden kann.

„Und mein gruß gilt endlich den so zahlreich erschienenen vertretern der fremden nationen, die uns von dem, was sie erforscht und im unterrichte erprobt haben, kunde geben wollen, und die im austausch dafür von dem bei uns erarbeiteten fruchtbare anregungen in die heimat mitnehmen wollen.

„Der wunsch, den ich Ihnen zu überbringen habe, richtet sich auf ein recht gedeihliches zusammenwirken aller dieser kräfte, auf ein harmonisches zusammenklingen all der einzelbestrebungen, die sich hier in den dienst der jugend, der nationalen erziehung stellen.

„Wenn ich, m. d. u. h., von dieser einträchtigen zusammenarbeit rede, dann gedenke ich des verstorbenen geheimrats Münch, der so oft in demselben auftrag zu Ihnen gesprochen hat, und dessen rede immer ausklang auf das wort: Lassen Sie uns vergessen, was uns trennt, lassen Sie uns betonen, was uns einigt! — Unendlichkeiten hat ein berufener vertreter unseres faches auf einem unserer früheren neuphilologentage die lebenden sprachen genannt. Mit welchem rechte, das zeigt sich schon, wenn Sie ihren umfang betrachten. Man muß doch, wenn man sprache und litteratur eines volkes verstehen will, in die ältesten zeiten zurückgehen, sie durch den lauf der jahrhunderte hindurch verfolgen, muß den einfluß der benachbarten, der verwandten völker beobachten, um endlich in die brausende gegenwart zu kommen, in der jeder tag neues hervorbringt, in der jedes kind mit seiner freischaffenden phantasie uns philologen vor gewaltige rätsel zu stellen imstande ist.

„Und so unermeßlich wie der umfang ist auch der inhalt. Sind doch sprache und litteratur nur ergebnisse der gesamtentwicklung eines volkes, sind sie doch nur aus der ganzen kultur, nur im zusammenhang mit den bildenden künsten, mit der religion, mit der wissenschaft, mit der weltanschauung eines volkes zu verstehen, und muß man doch, um in sprache und litteratur recht einzudringen, auch diese gesamtkultur an der quelle zu erfassen suchen und bis in die weitverzweigte gegenwart herein verfolgen, wenn wenigstens einige der rätsel, die beide uns bieten, sich uns enthüllen sollen.

„Ich habe bis jetzt nur vom erkennen, ich habe noch gar nicht vom können gesprochen, und doch wissen wir alle, daß auch das

streben nach dem können uns unser ganzes leben lang beschäftigt. Aber auch so schon glaube ich gezeigt zu haben, wie das, was wir wollen, immer nur ein ideal bleiben kann, ein ideal, dem wir beständig nachstreben müssen, ohne es jemals zu erreichen. Und ich glaube auch, ideale nur sind es allein, die wir in unserer unterrichtlichen arbeit verfolgen können. Nützliche kenntnis wollen wir unseren schülern übermitteln. Wir rüsten sie für den kampf mit dem leben, wenn wir sie im gebrauch einer lebenden sprache möglichst geschickt zu machen suchen. Aber mit dem besitz allein ist es nicht getan: die waffen sollen geschwungen werden. Auch wir wollen unseren schülern die lebendige kraft mitgeben, fortwirkend neues zu schaffen, ihr besitztum zu vergrößern. Auch wir können, glaube ich, sagen, daß unser fach für die geistesbildung unserer schüler wertvoll ist. Zu dem zwecke aber müssen wir sie an dem wesen, an dem werden dessen, was wir ihnen übermitteln, teilnehmen lassen, müssen sie in harter geistiger schulung die fülle der erscheinungen selbst auf das beherrschende gesetz bringen lehren, müssen sie daran gewöhnen, für dieses beherrschende gesetz den möglichst klaren ausdruck zu finden. Nur so fügen wir neuphilologen uns in den organismus des höheren unterrichts ein. Mit unserem streben nach erkenntnis tragen wir zur geistigen erziehung, mit unserem streben nach wahrheit zur ethischen erziehung unser teil bei.

„Und noch einem anderen ideal müssen wir neusprachler nachstreben: das ist, auch dem großen und schönen und guten, das andere völker hervorgebracht haben, verständnis abzugewinnen, unsere schüler bei aller betonung nationaler eigenart zum verständnis des fremdartigen zu bringen, damit wir so vielleicht helfen, die zeit herbeizuführen, wo alle kräfte sich einmal vereinigen können zu der großen arbeit an den allgemeinen menschenaufgaben.

„Unsere wissenschaft hat im laufe der letzten jahrzehnte ihr gebiet weit abgesteckt. Rüstige arbeiter sind beschäftigt, es zu bestellen. Unsere neusprachlichen lehrer sind emsig bemüht, ihr wissen zu vertiefen und zu erweitern, ihr können an der quelle zu gewinnen. Zu dieser erfreulichen gestaltung der dinge haben unsere neuphilologentage ein sehr gewichtiges stück beigetragen. Sie sind es gewesen, die im kampf der meinungen uns zur klarheit über unser ziel und über die wege zu diesem ziel haben gelangen lassen, und die die beständige wechselwirkung zwischen wissenschaft und praxis aufrecht erhalten haben. Und so kann ich der versammlung, die heute beginnt, nichts besseres wünschen als dies: sie möge in ihren erfolgen den besten ihrer vorgängerinnen gleichkommen, zum segen unserer jugend und damit zum segen unseres ganzen deutschen volkes!“

Geh. regirungsrat dr. *Kaiser* überbringt, nicht vom neuphilologischen, sondern vom allgemeinen standpunkte des schulmannes aus sprechend, den gruß des kgl. provinzialschulkollegiums zu Kassel und entschuldigt die abwesenheit des oberpräsidenten.

„Die erste tagung Ihres verbandes wurde abgehalten vor 26 jahren, zu einer zeit, wo man anfing, sich auf die notwendigkeit zu besinnen, daß die fremdsprachen bezüglich ihres lautkörpers doch auch einer pflege bedürften; wo man anfing, von den errungenschaften der phone-

tischen wissenschaft die anwendung auf die praxis der schule zu machen; wo man sich sagte: angesichts der emporgewachsenen weltmachtstellung unseres vaterlandes und der aktuellen aufgaben, die der gegenwart gestellt sind, kann der neusprachliche unterricht nicht mehr die beschaulichen bahnen gehen, die er vordem gegangen ist; es kommt darauf an, die sprache unmittelbar lebend zu erfassen und die jugend wenigstens bis zu einem gewissen grade zu befähigen, die sprache zu gebrauchen. Es hat dann ein lebhafter streit begonnen über die beste art, wie das doppelte ziel zu erreichen sei, das können auf der einen, das erkennen und wissen auf der anderen seite, und auch hier ist der streit der vater der dinge gewesen: durch Ihre bestrebungen, meine herren neuphilologen, sind wir in dieser hinsicht mit einem kräftigen ruck ein gut stück vorwärts geschoben worden. Die völker berühren sich heute enger und lebhafter denn zuvor. Die naturwissenschaft hat dem verkehr früher ungeahnte wege eröffnet. Aber es kommt darauf an, daß die völker sich nicht nur berühren, sondern auch verstehen, verstehen vor allen dingen auch in geistiger hinsicht, daß sie voneinander lernen, wie sich menschliche art in ihnen auf besondere weise entwickelt und ausgeprägt hat. Darum soll unsere jugend einen eindruck davon bekommen, wie französische verstandesschärfe gefällig und liebenswürdig sich darzubieten weiß, und wie englische gemütstiefe in der litteratur einen so treuherzig warmen ausdruck findet. So viel sprachen einer kennt, so viel mal ist er ein mensch! Wir wollen unsere jugend gewiß in erster linie erfüllen mit deutschem wesen, aber wir wollen ihr auch die augen öffnen für allgemein menschliche bildung und entwicklung überhaupt.

„Möge darum auch von dieser versammlung wie von den früheren ein reicher segen ausgehen nicht nur für die wissenschaft, sondern auch für das wohl des uns zur erziehung anvertrauten heranwachsenden geschlechts!"

Direktor dr. *Liermann* begrüßt die versammlung als vertreter der direktoren aller frankfurter höheren lehranstalten, im auftrage der vereinigung der rektoren der bürger- und mittelschulen, sowie im namen der allgemeinen lehrerversammlung, des frankfurter lehrervereins und des mittelschullehrervereins, mit herzlichen wünschen für eine tagung reich an wissenschaftlichem gehalt und an pädagogischem gewinn.

„Mit meinen amtsgenossen, einerlei an welcher stelle des frankfurter schulwesens sie dem vaterländischen kulturwerke der jugendleitung dienen, weiß ich mich eins in der anerkennenden würdigung der bildungsarbeit, die der Deutsche neuphilologenverband von seiner ersten frankfurter tagung an bis heute geleistet hat. Der neuphilologische unterricht hat im vergangenen vierteljahrhundert auch in Frankfurt einen bemerkenswerten aufschwung erfahren. Dieser fortschritt beruht mit auf den wissenschaftlichen anregungen und den methodischen diskussionen der neuphilologentage, aber auch mit auf den hohen anforderungen, die die frankfurter lehrer und lehrerinnen an sich selbst zu stellen stets für eine ehrensache gehalten haben. Auch hier in Frankfurt hat die neuere methode den sprech- und sprachunterricht belebt und gefördert, hat lehrenden und lernenden

die zunge gelöst und den kampf mit dem sonst so lieblich klingenden frankfurter dialekt aufgenommen (heiterkeit); den reformgymnasien und reformrealgymnasien aber ist sie eine helferin gewesen in der arbeit an der inneren ausgestaltung der höheren schulen nach dem frankfurter lehrplan.

„Wir haben aber noch eine hoffnung, soweit die höheren stufen des neusprachlichen unterrichts in betracht kommen: wir hoffen von der arbeit der neuphilologentage, von den meistern der forschung und der lehre, daß sie uns auch weiter neue und gangbare wege weisen zu einer wahrhaft geist- und gemütbildenden pflege der litteratur auf der oberstufe. Denn über der behandlung des wortschatzes darf die pflege des gedankenschatzes nicht vernachlässigt werden, der dazu angetan ist, uns persönlichkeiten bilden zu helfen, stark im wollen und denken, edel im fühlen und tatkräftig im handeln.

„Den freundlichen wünschen, die ich dem neuphilologenverbande aussprechen soll, habe ich aber noch ein wort verbindlichsten dankes hinzuzufügen für das beredte erinnerungszeichen, das der verband der frankfurter lehrerschaft zu hinterlassen gedenkt. Die besonders reichhaltige lehrmittelausstellung dieser tage soll dem frankfurter schulmuseum eingereiht werden. Es ist dies ein materiell und ideell kostbares vermächtnis, das die frankfurter schule dankbar annimmt und zum segen des jugendunterrichtes zu verwalten gedenkt."

Oberlehrer dr. *Wirtz* überbringt die grüße des frankfurter vereins akademisch gebildeter lehrer:

„Unsere vereinigung umfaßt ja alle fächer, und auch die aufgaben der neuphilologen sind ihr nicht fremd geblieben; im gegenteil: hier in Frankfurt, von wo die reform ihren ausgang nahm, ist von anfang an die anteilnahme in unseren kreisen groß gewesen an Ihren bestrebungen, und manchmal haben sich die schwerter gekreuzt. Aber jetzt sind die kämpfe beigelegt, und wenn auch die wege noch verschieden sind, so ist doch das ziel das gleiche; auf verschiedenen pfaden wandeln wir dem großen ziele der erziehung unserer jugend zu."

Vors. direktor *Dörr* dankt für alle dem neuphilologentage bisher zu teil gewordenen freundlichen begrüßungen und führt dann aus:

„Manche mühe und sorge hat uns die vorbereitung dieses tages gemacht, besonders da uns hier ein verein für neusprachler fehlte. Die sektion des Freien deutschen hochstifts, die vor 25 jahren mit besonders gutem erfolg die damalige versammlung gefördert und durchgeführt hat, war nach ihren satzungen und nach den satzungen unseres verbandes nicht in der lage, in diesem vorliegenden falle uns in derselben weise zu unterstützen."

Der redner wirft einen rückblick auf die erste frankfurter tagung: „In jenen tagen waren wir — Kühn, Paul Passy, Quiehl, Viëtor, Walter und Wendt — die jungen, die unfertigen, die umstürzler, und Klinghardt goß nach jener frankfurter tagung viel öl ins feuer mit der flugschrift: *Die alten und die jungen*. Heute versichert man uns gelegentlich, wir lebten eigentlich nur noch in unserer einbildung. (Heiterkeit.) Das ist der wechsel der zeiten."

Obwohl nun die neusprachliche sektion des hochstifts diesmal nicht dieselbe stütze bieten konnte wie früher, so habe doch der vor-

sitzende, professor Banner, dem vorstande angehört; der provinzialverein habe seine beiden vorsitzenden in den vorstand entsandt; weiter habe die akademie, vor allem die professoren Curtis und Friedwagner, ihre hilfe nicht versagt; endlich habe auch die universität Marburg nicht gefehlt, und so sei durch dieses zusammenarbeiten die festschrift — im ganzen ein werk der akademie und des hochstifts — entstanden, und wertvolle vorträge für die tagung seien gewonnen worden. Weiter hätten opferwillige, verständnisvolle frankfurter bürger ihre unterstützung geliehen, in- und ausländische verleger hätten freudig und reichlich zu der ausstellung beigesteuert, die später in den besitz des schulmuseums übergehen werde; die kollegen der früheren versammlungsorte — Zürich, Hannover, München — hätten gern mit rat und tat geholfen. So sei trotz aller schwierigkeiten doch die vorbereitung möglich gewesen. Der redner dankt allen, die auf die eine oder andere weise ihre beihilfe gewährt, namentlich auch den herren, die vorträge zugesagt haben, aufs herzlichste. Dann fährt er fort:

„Über die vorträge noch ein wort. Nicht für alle war raum zu finden; die zeit ist knapp und weit das gebiet, das uns zu bearbeiten obliegt. Um zwei dinge waren wir besonders bemüht: einmal den zusammenhang mit früheren tagungen zu wahren, indem wir anregungen, die dort gegeben worden sind, aufnahmen und weiterzuführen suchten, und dann den zusammenhang zwischen universität und schule zu wahren. Wir sind überzeugt, daß universität und schule aufeinander angewiesen sind. Es ist ein lebensinteresse der schule, daß tüchtige lehrer von der universität zu ihr kommen, und es ist ein lebensinteresse der universisät, daß ihr die schule wohl vorbereitete hörer zusendet. Eines ist ohne das andere nicht möglich. Und für uns, die wir schulmänner sind, bedarf es auch nach vollendung unserer universitätsstudien dauernder fühlung mit der wissenschaft, wenn wir leisten wollen, was wir leisten sollen; sonst erstarren wir. Und wiederum erscheint es nicht ausgeschlossen, daß auch universitätslehrer durch gelegentliche blicke in die arbeit, die die schule tut, immerhin ein sichreres urteil gewinnen können über die bedingungen, unter denen ihre studenten vorgebildet worden sind, und über die bedingungen, unter denen die weitaus größte zahl ihrer hörer späterhin zu leben und zu wirken berufen sein wird. (Sehr richtig!)

„Die neuphilologentage haben viel tüchtige arbeit getan, auch manchen erfreulichen erfolg erzielt. Vor ihnen liegen aber noch zahlreiche ernste und schwere aufgaben, und immer neue fragen tauchen auf, die sich nicht lösen lassen, ohne daß wir mit allen uns zu gebote stehenden kräften in hingebender bemühung der guten sache dienen. Wir betrachten den zahlreichen besuch dieser versammlung aus Deutschland, Österreich-Ungarn, der Schweiz, aus Dänemark, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Luxemburg, Rußland, den Vereinigten Staaten als einen beweis dafür, daß der wille, diese aufgaben zu lösen, stark ist, und als eine gute vorbedeutung für einen erfolg unserer bemühungen. Der versammlung von 1887 wohnten zwei professoren aus Amerika bei — diesmal sind uns 13 herren von neun amerikanischen universitäten gemeldet.

„So dürfen wir wohl guten mutes an unser werk gehen. Die neuere philologie — einschließlich der germanistik — lebt ein intensives geistes- und gegenwartsleben. Sie ist sich wohl bewußt, daß sie gegründet ist auf umfassende, emsige, unermüdliche forschung in der vergangenheit, bis zu den quellen, aus denen die lebenden sprachen entsprungen sind, bis zu den quellen unserer gesamten kultur. Ohne diese forschung gibt es keine wahre erkenntnis dessen, was ist, und sie ist uns ein wegweiser für das, was werden soll. Die neuere philologie ist aber nicht, was sie sein soll und muß, wenn sie nicht auch mit vollen zügen trinkt aus den flüssen des reichen, vielgestaltigen, stets neuen und stets wachsenden, sich verbreiternden und vertiefenden lebens der gegenwart. Sie darf dabei keine symptome verachten, auch das geringste und niedrigste nicht, muß aber alles sehen im lichte des ideals. Wir wollen ringen um die palme des sieges auf dem gebiete des geistes, der höchsten kultur. Keine aufgabe ist edler, keine vornehmer als die uns gestellte. Mögen wir uns würdig erweisen dieser hohen aufgabe! Noch stehen wir am anfange unserer tätigkeit. Folgen wir den männern, die den grund gelegt haben für unsere wissenschaft, die uns heute voranstreben und voranleuchten, und möge „begeisterung, die nie ermattet“, uns helfen, die ziele immer höher zu stecken, die wege immer klarer zu erkunden und immer sicherer zu wandeln!“

Der redner gedenkt schließlich noch der toten der letzten beiden jahre.

„Einen schweren verlust hat die englische philologie erlitten durch den tod Furnivalls und Henry Sweets. An verbandsmitgliedern sind 20 dahingegangen, unter ihnen Breymann und Münch — Breymann, den unsere bayrischen kollegen als den eigentlichen schöpfer des neusprachlichen unterrichts in Bayern verehren, und Münch, der fast nie auf den neuphilologentagen fehlte. Wie aufmerksam, wie gespannt lauschten wir Münchs stimme, wenn er auf unseren tagungen zu uns sprach, und mit nicht geringerer aufmerksamkeit lasen wir, was er schrieb, mochte es unser fach betreffen oder auch an weitere kreise und interessen sich wenden. Und nie schieden wir von ihm, ohne daß er uns etwas gegeben hätte, das uns förderte. Besonders hoch schien mir an ihm zu schätzen sein vorurteilsfreies wesen, die art, wie er bemüht war, jeder meinung, der sich etwas abgewinnen ließ, gerecht zu werden; die stete bereitwilligkeit, neues aufzunehmen und zu assimiliren, sein eigenes urteil zu korrigiren, wo er glaubte, besseres zu finden. Er war ein feiner und freier geist, an dem wir viel verloren haben. In seinen letzten aufzeichnungen fand sich folgender satz, der aus ernster vorahnung hervorgegangen ist: „Alle, die mir liebe und freundschaft erwiesen haben, mögen einen letzten gruß von mir entgegennehmen.“

Die versammlung erhebt sich zum gedächtnis der verstorbenen von den sitzen.

Es erhalten nunmehr noch mehrere herren zu begrüßungsansprachen das wort.

Regirungsrat dr. *Bock* (München) überbringt dem neuphilologentag die grüße und wünsche des bayrischen kultusministeriums. Er

erinnert daran, daß Frankfurt auf der diesjährigen ostertagung des bayrischen verbandes in Erlangen durch drei seiner tüchtigsten schulmänner vertreten gewesen sei, und gibt seiner freude ausdruck, die professoren dr. Förster und dr. Schneegans wiederzusehen, die die bayrische lehrerschaft nur ungern aus dem lande habe scheiden sehen.

„Das vorliegende auserlesene programm läßt erwarten, daß die teilnehmer wieder eine menge wertvoller anregungen mit nach hause nehmen werden. Die methodischen streitfragen sind ja jetzt in ruhigere bahnen gekommen. Uns neuphilologen schwebt allen als ziel vor, der wissenschaft den ihr gebührenden platz im unterricht und in der ausbildung unserer neuphilologischen lehrer zu sichern, andererseits aber die forderungen der praxis, die von dem betriebe der neueren sprachen nun einmal nicht getrennt werden können, nicht verächtlich beiseite zu schieben. Nur auf diesen beiden grundlagen kann unser fach gedeihen. Möge auch diese tagung dazu beitragen, die angelegenheiten unseres faches um einen kräftigen ruck weiterzubringen!"

Direktor dr. *Dorfeld* begrüßt die versammlung für die unterrichtsverwaltung des großherzogtums Hessen-Darmstadt.

„Die großherzogliche regirung würdigt in vollem maße den wert dieser versammlung; sie bringt Ihren arbeiten ein lebhaftes und wahres interesse entgegen, denn Ihre auf pflege und hebung der modernen sprachen gerichteten bestrebungen sind uns auch in Hessen förderlich gewesen. Wenn wir auch glauben, daß im neusprachlichen unterricht im wesentlichen die beschäftigung mit den bedeutenden litteraturwerken bildend wirkt, daß es nur an ihnen zu einem miterleben dessen kommt, was ihre verfasser an tiefem und edlem gedacht, an schönem und erhabenem gefühlt, an großem und hohem gewollt haben, so vernachlässigen wir darüber doch keineswegs den auf Ihren versammlungen so oft und so nachdrücklich verlangten praktischen betrieb. Unsere reifeprüfungsordnung für oberrealschulen z. b. enthält neben anderen forderungen auch den passus, daß den schülern gelegenheit zu geben ist, ihre geübtheit in der modernen sprache zu zeigen. Auf ausdrücklichen wunsch sr. kgl. hoheit des großherzogs ist aber noch der zusatz hinzugekommen: ‚Die hiernach zu fordernden sprechübungen sollen sich zwar an die übersetzung der schriftsteller anschließen, aber zugleich erkennen lassen, daß im unterrichte die konversation des praktischen und gesellschaftlichen lebens berücksichtigt worden ist.‘

„Wie diese beginnende tagung hoffentlich für Sie alle eine reiche quelle vielfacher belehrung sein wird, so möchte ich auch wünschen, daß die hier geleistete arbeit fruchtbar werde für die unterrichtsverwaltungen, zum segen für das beste und liebste was wir haben, unsere jugend, und damit zum wohle unseres großen, gemeinsamen vaterlandes."

Hofrat prof. dr. *Schipper* (Wien) übermittelt die grüße des wiener neuphilologischen vereins und anderer verbände und vereine.

„Es hat sich immer gezeigt, daß, wenn derartige versammlungen in großen kulturzentren tagen, daraus für den fortschritt von wissenschaft und unterricht die segensreichsten folgen hervorgehen. Beweis dessen ist speziell auf unserem neuphilologischen gebiet das aufblühen zahlreicher vereine und sogar vereinsverbände, wie sie in Bayern, in

Sachsen und bei uns in Österreich bestehen. Wer unsere österreichischen schul- und universitätsverhältnisse gekannt hat, wie sie vor etwa 25 jahren bestanden, und weiß, wie sie sich jetzt gestaltet haben, der wird einen außerordentlich großen unterschied erkennen. In früherer zeit war man in Österreich der ansicht, daß die wissenschaftliche ausbildung im wesentlichen doch immer nur auf der basis der altklassischen philologie und der mathematik bestehen könne, und daß die neueren sprachen vorwiegend nur praktischen interessen zu dienen hätten. Seitdem aber die österreichische lehrerschaft sich dem Deutschen neuphilologenverbande angeschlossen hat, ist in dieser hinsicht ein gründlicher wandel entstanden. Es hat sich eine reform des unterrichts bei uns vollzogen, die als eine geradezu grundlegende bezeichnet werden kann."

Der redner wünscht, daß auch in Frankfurt aus dem zusammenwirken von schulmännern und hochschullehrern eine erfreuliche folge sich ergeben werde, und die erfreulichste wäre die gründung eines neuphilologischen vereins.

Prof. dr. *François* (Genf) spricht für die schweizer universitäten und neuphilologen.

„*Nous sommes heureux de nous retrouver au milieu de vous, unis par les mêmes préoccupations scientifiques et pédagogiques. Vous nous avez donné et vous nous donnez toujours un magnifique exemple de force et d'union dans une œuvre de haute culture. La création du* Schweizerischer neuphilologenverband *a créé entre vous et nous une nouvelle confraternité, dont nous sommes les premiers à bénéficier. Nous sommes heureux de nous retrouver dans cette belle ville de Francfort dont le développement émerveille ceux qui, comme nous, ne l'ont pas vue depuis de longues années. Nulle autre ville n'était plus qualifiée pour servir de siège au* neuphilologentag.

Si je cherche des raisons qui ont valu au représentant de l'Univerité de Genève l'honneur de prendre la parole au nom des Suisses, j'en trouve deux que je vous demande la permission de vous exposer brièvement.

Tout d'abord, Genève, la ville la plus occidentale de la Suisse, est depuis longtemps en rapports très directs avec vous. C'est à Genève que se sont ouverts pour la première fois des cours de vacances de français moderne, sur l'initiative et sous la direction de mon éminent collègue et ami, le professeur Bernard Bouvier, que vous connaissez tous. C'est à Genève que fonctionne depuis vingt ans un séminaire de français moderne que nombre d'entre vous sans doute ont fréquenté. Depuis lors l'exemple de Genève a été suivi soit en Suisse, soit en France. Mais nous n'en restions pas moins au premier rang des pionniers de vos idées. Il n'y a pas bien longtemps que l'Université de Genève, reconnaissant ces rapports spéciaux entre vous et nous, décernait à M. Walter, le fondateur et le directeur de la Musterschule *de Francfort, le titre de docteur* h. c.

„*La seconde raison pour laquelle un délégué de Genève prend aujourd'hui la parole, me semble-t-il, c'est que cette année est en quelque sorte consacrée au souvenir d'un grand écrivain genévois. Le 28 juin prochain il y aura deux siècles que J.-J. Rousseau naquit d'un père et d'une mère genévois. Ce Genévois appartient aujourd'hui à la littérature universelle. On se prépare à fêter le grand anniversaire à Genève et en France. Sans*

doute l'Allemagne intellectuelle qui, par ses publications, reconnaît formellement tout ce qu'elle doit à Rousseau, ne voudra-t-elle pas rester en arrière. Vous-mêmes n'avez pas oublié cette grande date, et par un hommage dont nous sommes touchés, vous avez tenu à ce que le nom de Rousseau figurât sur votre programme de fête; bien plus, vous avez tenu à ce que la mémoire du citoyen de Genève fût évoquée devant vous par un Suisse. Aujourd'hui donc je n'apporte pas seulement les vœux des néophilologues suisses, mais aussi à la ville natale et aux compatriotes de Goethe le salut de la ville natale et des compatriotes de J.-J. Rousseau."

Prof. *Delobel* (Paris) spricht als vertreter des französischen unterrichtsministeriums, von dem er mit den professoren Girot und Schweitzer entsendet worden ist. Der ihnen gewordene auftrag erfülle ihn und seine kollegen angesichts der großen bedeutung der deutschen neuphilologentage für die wissenschaft und für den unterricht mit stolz. Man brauche nur die verhandlungen der früheren kongresse zu lesen, um eine geschichte des neusprachlichen unterrichts der letzten 30 jahre zu haben. Er begrüßt die vertreter der wissenschaft wie die männer der praxis in der stadt Goethes, in der ihm und seinen kollegen die gastlichste aufnahme bereitet worden sei, und wünscht dem verbande von herzen gedeihliche weiterentwicklung.

Prof. *Varenne* (Paris) hat sich eines doppelten auftrags zu entledigen: die besten wünsche der *Académie de Paris* und der *Association des Professeurs de Langues vivantes* zu übermitteln. Die *Association* habe immer wert darauf gelegt, mit den vereinigungen der nachbarländer, mit denen sie ja die gleichen interessen und die gleichen ideale verbinden, in freundschaftlichem verkehr zu bleiben. Er begrüßt die deutschen neuphilologen als die bewährten mitarbeiter im dienste einer edlen sache.

Mr. *T. A. Stephens* (London), ist der überbringer der grüße des *Board of Education* und der *Modern Language Association* und versichert, daß die deutschen neuphilologentage drüben das größte ansehen genießen wegen ihrer bedeutung für wissenschaft und schule. Dann fährt er fort:

„*Since you kindly invite us to take part in your conference, it is right that I should bring you tidings on such matters as may be of interest to you. During the last few days the Board of Education has issued a circular on modern languages, which discusses many questions of aim, organisation and, to some extent, of method touching the place of modern languages in English secondary schools. It may interest you to know that in drawing up that circular the Board of Education took counsel with various associations, in the first place with the Modern Language Association, an association of which I may say that it grows steadily and year by year increases its salutary influence amongst the modern language teachers in our schools. Other associations which were consulted were the Association of Head Masters, of Head Mistresses, and of Assistant Masters and of Assistant Mistresses.*

„*The second matter is the continuance now for a second year of a system under which the Board of Education, availing itself of the Gilchrist Trustees, has arranged for teachers of special promise, although perhaps of little or narrow experience, to pay an extended visit of obser-*

vation to another school to learn from some teacher of his own subject whose academical attainment may not be higher, but who has gained reputation as a teacher of that subject. Such an opportunity of profiting by the knowledge and skill of other teachers is greatly to be valued, — but I need not in Germany emphasize such a doctrine, for you have long since recognised and indeed proclaimed the difficulty of the teacher's art and the dignity of the teaching profession.

„*Thirdly, the Board of Education has recognised that it is well for our English schools that occasionally some experiment, it may be of method, should be attempted. It is clearly necessary that such experiments should be carried out under favourable conditions. Favourable conditions usually involve increased expenditure, and accordingly the Board of Education has made a special grant in aid of approved experimental work. For example, such a grant is made to the Perse School, Cambridge, in connection with the teaching of Latin.*

„*I have ventured to bring before you these facts in the hope that they may be found of interest. May I add one personal word? During the past few weeks in the intervals of official work my thoughts have more than once turned with the gladness of anticipation to these promised Whitsundays and to the pleasures of the* Neuphilologentag. *To what company would any one who loves letters come more proudly than to this, and indeed to what city even in this great country with more interest than to a town so rich in historical and literary associations as* Frankfurt am Main? *When a visitor finds himself in the Römer he feels the greatness of its history, when he stands in the* Goethehaus *he knows that he is in one of the literary shrines of the world.*"

Staatsrat *v. Loev* (Petersburg) spricht im namen der sektion für fremdsprachlichen unterricht beim pädagogischen museum der militärlehranstalten, im namen der neuphilologischen gesellschaft der universität Petersburg und des vereins zur förderung des fremdsprachlichen unterrichts in Petersburg und wünscht dem neuphilologentag besten erfolg zum ruhme Deutschlands und zum nutzen der lernenden jugend aller länder und völker.

Dr. *Trivunatz* (Belgrad) dankt im namen der serbischen regirung für die ihr zugegangene einladung, der er in ihrem auftrage mit freuden gefolgt sei, obwohl er zwar weder die romanische noch die englische, sondern die deutsche philologie vertrete, aber in dieser eigenschaft sich vor allem als neuphilologe fühle.

Wer im auslande als germanist wirke, fühle auf schritt und tritt, wie sehr er auf die neuphilologen und ihre tätigkeit angewiesen sei, zumal wenn es sich um die praktische seite des unterrichts handle. Ein zusammenwirken der deutschen neuphilologen und germanisten würde die aufgabe aller im auslande tätigen germanisten wesentlich erleichtern. Der redner spricht darum den wunsch aus, daß die deutschen neuphilologen und germanisten hand in hand gehen möchten.

Prof. *Petersen* (New Haven, Connecticut) entbietet die grüße der amerikanischen wissenschaft. Er sei jedoch ein unechter amerikaner und von Amerika hierher delegirt, noch ehe er sein lehramt in Amerika angetreten habe. Aber gerade wegen dieser doppelstellung halte er

sich für den richtigen vertreter der gemeinsamen arbeit der beiden nationen, die über den ozean hinweg sich die hände reichen wollen.

„Es ist früher diese vermittelnde aufgabe einer anderen disziplin zugewiesen worden, nämlich der alten philologie. Man hat geglaubt, im latein eine gelehrtensprache künstlich zum leben erwecken zu können, die die brücke bilden könnte zwischen den fremden nationen; in der toten sprache glaubte man alle die gegensätze der lebenden sprachen zum ausgleich bringen zu können. Heute ist unser standpunkt ein anderer. Wir suchen diese gegensätze auf, wir wollen eindringen in das fremde wesen, in die fremde sprache, in die fremde kultur, um so die basis zu finden zur gegenseitigen verständigung, zur annäherung, zur freundschaft. Das ist die kulturaufgabe der neueren philologie. Den alten kosmopolitismus, der eine abstrakte einheit finden wollte, müssen wir aufgeben. Der neue kosmopolitismus beruht auf einer vielheit, und zwar einer, die in der wirklichkeit, im praktischen leben ihre wurzel hat."

Den ersten schritt zu der erhofften wechselwirkung habe im vergangenen jahre direktor Walter aus Frankfurt getan, der in so vortrefflicher weise die deutsche neuphilologie an den amerikanischen universitäten vertreten habe. So sei der starke besuch aus Amerika zunächst als gegenbesuch aufzufassen. Möchte auf dieser bahn weitergegangen werden!

(Fortsetzung folgt.)

Dresden. E. Ahnert.

DIE HAMBURGER VORTRÄGE ÜBER DIE SPRECHMASCHINE IM UNTERRICHT.

Zugleich ein wort über den Doegenschen apparat.

Am 10. und 11. mai fanden auf anregung der Neuphilologischen gesellschaft in verbindung mit dem phonetischen laboratorium des seminars für kolonialsprachen zu Hamburg unter dem ehrenvorsitz des präses der oberschulbehörde, herrn senators dr. von Melle, mehrere vorträge zur förderung des sprachunterrichts statt. Diese vorträge, die unter dem namen „wege zur spracherlernung" bekannt gemacht wurden, waren mit einer ausstellung von büchern und anderen hilfsmitteln verbunden.

Vor za. 500 zuhörern behandelten die vortragenden ihren stoff.

Am 10. mai eröffnete die reihe der vorträge herr Daniel Jones, der bekannte lektor für phonetik an dem *University College* in London, und zwar sprach er über *The pronunciation of English, and how to learn it.* Wie zu erwarten war, konnte er wegen der ihm zur verfügung stehenden knappen zeit nicht den ganzen gegenstand, sondern nur einige punkte berücksichtigen. Nach einer kurzen einleitung über den wert der phonetik für den sprachenunterricht setzte er auseinander, wie manche für deutsche recht schwierig zu bildende laute zu erklären und in der klasse zu lehren sind. Er beschränkte sich aber nicht allein auf die einzelnen laute, sondern hob hervor, wie wichtig es sei, im wort sowohl wie im satz jeden laut an der richtigen stelle

zum ausdruck zu bringen. Mit einem hinweis auf die notwendigkeit, ein phonetisches alphabet im unterricht zu verwenden, schloß er seinen vortrag.

Interessant wäre es auch gewesen, wenn herr Jones die englische sprachmelodie behandelt hätte. Er, als verfasser der *Intonation Curves*, hätte mit seinen Ausführungen zweifellos die aufmerksamkeit der zuhörer für diese bis jetzt sehr vernachlässigte eigenschaft der laute stark in anspruch genommen. Jedenfalls verliehen die ungezwungene vortragsweise, die klarheit im ausdruck und die mustergültige artikulationsweise dem vortrag des herrn Jones ein besonderes interesse.

Dann sprach herr professor Meinhof über *Die phonetik im dienste der erlernung schriftloser sprachen*. Die „schriftlosen sprachen" sind für den vortragenden die afrikanischen. In diesen idiomen findet der phonetiker ein dankbares und höchst interessantes arbeitsgebiet: alle möglichen laute und phonetischen erscheinungen sind hier vertreten, die in unseren indogermanischen sprachen kaum zu finden sind, wie z. b. abhängigkeit der bedeutung eines wortes von der tonhöhe (hottentottisch, ewe, duala usw.); schnalzlaute (buschleute, hottentottisch usw.); stimmhafte und stimmlose konsonanten mit synchronischem kehlverschluß (duala, haussa usw.); aufeinanderfolge von 4—5 stimmlosen konsonanten, wobei ein stimmloser konsonant den akzent trägt (berberisch) usw. Eben wegen dieser fülle von unserem ohr ungewohnten phonetischen erscheinungen ist für die *erlernung* (und mehr noch für die *wissenschaftliche* untersuchung) dieser sprachen eine gründliche phonetische ausbildung der studirenden nötig. Mit einigen winken über die gestaltung des unterrichts in afrikanischen sprachen am hiesigen kolonialinstitut war der vortrag und damit der erste sitzungsabend zu ende.

Am 11. mai fing die sitzung bereits um 7 uhr an, weil das programm ziemlich belastet war. Es waren nicht weniger als zwei vorträge und drei vorführungen angemeldet.

Als erster sprach der verfasser dieser zeilen über *Die benutzung von sprechmaschinen im phonetischen laboratorium des seminars für kolonialsprachen zu Hamburg*. Er begründete die verwendung von apparaten überhaupt in der phonetik, skizzirte den unterschied zwischen phonograph und grammophon und wies auf die art phonogramme zu messen und zu verwerten hin. Außerdem hob er hervor, daß im hiesigen phonetischen laboratorium die sprechmaschinen nicht allein auf dem linguistischen gebiet, sondern auch für die untersuchung sämtlicher phonetischer erscheinungen benutzt werden. Diese materialien vermehren sich rasch und müssen möglichst bald systematisch geordnet und gruppirt werden, damit sie wissenschaftlich verwertet werden können. Dadurch würde ein phonogrammarchiv entstehen, wo sämtliche gebiete der phonetik vertreten wären. Selbstverständlich wird das sammeln von phonogrammen der verschiedenen sprachen (mit ausnahme der afrikanischen) nicht die aufgabe des phonetischen laboratoriums, sondern der einzelnen sprachlichen seminarien in Hamburg sein.

Herr oberlehrer dr. Driesen (Charlottenburg), der über eine langjährige erfahrung auf dem gebiete der praktischen verwendung der

sprechmaschine im neusprachlichen unterricht verfügt, sprach über *Persönliche erfahrungen mit dem grammophon.* Zunächst erlebten wir die *erste* stunde französischen unterrichts in einer sexta. Ohne daß ein deutsches wort fällt, werden die kleinen vorsichtig in die fremde geführt, erst durch die stimme des lehrers, der alle hantirungen an seiner sprechmaschine „grammophon" mit französischen kurzen sätzchen begleitet, dann durch die sprache des grammophons selbst. Und zwar sind es nicht unzusammenhängende worte oder bunt aneinander gereihte sätze, sondern eine kleine unterhaltung über die umgebung des schülers, deren fremde benennung ausschließlich mit hilfe der mimik erklärt wird. Dr. Driesen unterscheidet bei den anfängern fünf gruppen: die erste antwortet auf die mimische aufforderung, die laute der drei- oder viermal vorgespielten grammophonplatte wiederzugeben, nur in deutscher sprache, d. h. sie versucht hinter den sinn des gehörten zu kommen; die zweite gruppe, die schüler mit scharfem gehörgedächtnis und leichter wiedergabe, geben laut- und wortverbindungen in übertriebener charakteristik wieder, also etwa in der form der karikatur; die dritte gruppe lautirt fremdsprachlich, stützt aber das fremde unverständliche lautgebilde durch ein deutsches zeitwort; die vierte gruppe, die der gehörfaulen, gibt ganz beliebige, irgendwo außerhalb aufgeschnappte fremdsprachliche brocken wieder; die fünfte gruppe endlich hört tadellos, kann das gehörte aber nicht gleich oder überhaupt noch nicht wiedergeben. Aus diesen fünf auseinanderstrebenden gruppen eine einheit zu schaffen, ist nun die aufgabe des grammophonischen unterrichts. Sie wird erzielt durch den wochenlang gleichbleibenden *inhalt* der fremden sprache, nämlich die umgebung des schülers, ferner durch die wochenlang gleichbleibende *form* der fremden sprache; d. h. durch die unveränderlichen sätze der grammophonplatte, durch die mechanisch und ziffernmäßig festgelegte konstante tonhöhe und schnelligkeit. Dr. Driesen bemüht sich, die fremde sprache in ihrem natürlichen fluß, ohne künstliche pausen, dem ohr vertraut zu machen. Erst wenn das erreicht ist, beginnt die feinarbeit, die zerlegung in die phonetischen einzelheiten, wobei das stumme sprechen sowie das spiegelbild mithelfen. Nach etwa sechs stunden kann in einer klasse von etwa 45 schülern jeder einzelne fünf bis sechs zusammenhängende worte in einwandfreier aussprache wiedergeben. Nach 15 stunden können viele schüler 10 bis 20 sätzchen aus dem inhalt der platte frei vortragen, manche sogar bis zu 30 und mehr. Natürlich ist auch der inhalt bis dahin durch den einfluß der mimik und der anschauung ganz klar geworden, was leicht kontrollirbar ist. Auffallend schnell kommen die anfänger mit hilfe des grammophons in die fremde indifferenzlage, in die artikulirung der nasale und der stimmhaften konsonanten hinein. Der lehrer wird nicht ermüdet, da die platte geduldig ist und das laufwerk der sprechmaschine keine nerven besitzt. Dr. Driesen hält die mit hilfe des grammophons betriebene praktische phonetik wenigstens im anfangsunterricht für den bestmöglichen ersatz der lautschrift; doch ist auch er dafür, mit der üblichen rechtschreibung möglichst spät zu beginnen; erst dann, wenn eine sichere lautbildung erzielt ist. Also hören, wiedergeben, im zusammenhang wiedergeben, lesen, schreiben.

Um jeden störenden einfluß des schrift*bildes* auf die *laut*bildung der anfänger möglichst lange hinauszuschieben, benützt dr. Driesen platten, deren inhalt *nicht* dem *lehrbuch* entnommen ist, und hat damit die besten erfahrungen gemacht.

Dr. Driesen benützt den sprechapparat „grammophon", fabrikat der Deutschen grammophongesellschaft, und zwar bevorzugt er, namentlich im anfangsunterricht, das grammophon mit sichtbarem und drehbarem *holz*trichter. Der trichter übt einen suggestiven aufmerksamkeitszwang aus, die drehbarkeit gestattet, ähnlich wie bei einem scheinwerfer, ein bestreichen aller bänke, aller ecken und winkel des klassenraumes und ermöglicht außerdem bei besonderen schwierigkeiten der aussprache das einstellen des holztrichters für das ohr jedes einzelnen schülers. Für vorträge — dr. Driesen führt Tennysons *The Charge of the Light Brigade* und Goethes gedichte *An den mond* und *Prometheus* vor, die beiden letzteren gesprochen von Alexander Moissi, mitglied des deutschen theaters in Berlin, — hält dr. Driesen, namentlich in räumen mittlerer größe, das grammophon mit unsichtbarem, eingebautem holztrichter, genannt „gramola", für gut.

Auf die ausführungen der übrigen redner und zwar der herren oberlehrer Doegen, Reko und Wolter war man gespannt, weil sie „vorführung von sprechmaschinen verschiedener systeme" angemeldet hatten.

Herr Doegen leitete seinen vortrag mit der vorstellung seines apparates ein, und nach einer vernichtenden kritik der bis jetzt existirenden sprechmaschinen betonte er, daß nur *die* sprechmaschine für die schule in betracht kommen könne, die imstande sei, stimmlose und stimmhafte laute naturgetreu wiederzugeben. Damit hat herr Doegen sein eigenes todesurteil gesprochen, weil „sein apparat" der so kategorisch gestellten bedingung „der naturgetreuen wiedergabe der stimmlosen und stimmhaften laute" ebensowenig wie ALLE übrigen nach dem prinzip der glyphischen fixirung arbeitenden sprechmaschinen entspricht. Wörter wie *wax*, *box*, *fox*, *Christmas* (s. 4 der „texte" der platten des herrn Doegen), *left*, *companions*, *bells*, *ears*, *Brutus* (s. 10 ebenda), *chaise* (s. 11, ebenda), *phénix* (s. 16, ebenda) und noch viele andere wörter, wo laute wie *f*, *s*, *th* u. ä. vorkamen, wurden vom apparat des herrn Doegen ebenso mißhandelt und verstümmelt wie von ALLEN übrigen, d. h. obige laute zeichneten sich durch ihre abwesenheit aus. Wo sollte übrigens der Doegensche apparat eine solche geheimnisvolle kraft hernehmen?

Erstens — sagte uns herr Doegen — vom trichter! Es kommt sehr auf den stoff des trichters an! Der eine stoff resonirt besser als der andere! Nach zahlreichen versuchen mit aufnahme-„ingenieuren" kam endlich herr Doegen zu der überzeugung, daß ein hölzerner aufnahmetrichter das *nonplusultra* der empfindlichkeit in der aufnahmetechnik darstelle. Bei der wiedergabe benutzt herr Doegen nicht mehr einen, sondern zwei trichter, und zwar einen aus blech und einen aus holz ... „Der holztrichter verstärkt die konsonantischen, der blechtrichter die vokalischen laute ...", wie es in dem prospekt heißt. Herr Doegen beeilte sich aber, uns auch zu sagen, daß die schalldose eine große rolle bei der aufnahme spiele, ja, daß jeder mensch eine schalldose sei; sogar die ganze welt dürfe man sich als eine schalldose vorstellen,

und eine zigarrenkiste könne töne von sich geben . . . Bei so metaphysischen problemen wird mir die luft zu dünn. Ich ziehe vor, in den niederen regionen der nüchternen und schmucklosen phonetischen wissenschaft zu bleiben und beschränke mich darauf, folgendes zu erwidern:

Der Doegensche apparat und folglich die Doegenschen platten weisen dieselben fehler wie die übrigen sprechmaschinen auf, und zwar aus folgenden gründen:

1. Die aufnahme fand genau nach dem üblichen *glyphischen* prinzip statt, d. h. die laute wurden in dem stoff fixirt.

2. Die menschliche stimme in sprache und gesang wird von *weichen* oder wenigstens *weichwandigen* werkzeugen gebildet, dagegen durch *harte* maschinenbestandteile fixirt und wiedergegeben. Welcher unterschied zwischen weich- und hartwandigen resonatoren besteht, und wie sich dabei die gesetze der resonanz sowie des mittönens verhalten, haben u. a. Scripture[1] und Gießwein[2] gezeigt. Die stimm*farbe*, das eigentlich menschliche, muß also von dem apparat unbedingt zerstört oder wenigstens geändert werden, einerlei ob man bei der aufnahme holz-, blech-, gold- oder radiumtrichter und bei der wiedergabe zwei, fünfzig, hundert trichter aus allen möglichen stoffen gleichzeitig benutzt. Der nasale, stockschnupfenartige beiklang der „stimme" der apparate, die jedes vervielfältigte phonogramm begleitenden geräusche sowie die üblichen unannehmlichkeiten lassen sich also nicht vermeiden.

3. Die empfindlichkeit der schalldose hängt hauptsächlich von der membran und dem schreibhebel oder -stift ab. In der phonetischen untersuchungstechnik benutzen wir die verschiedensten stoffe für die herstellung der membran (kork, kautschuk, glas, diverse metalle, seifenlamelle bis zu der ultraempfindlichen Struyckenmembran) und des hebels (strohhalm, aluminium, schneidender saphir- oder metallstift bis zu dem gewicht-, reibungs- und maßlosen lichtstrahl), je nach dem zweck. Will man *allerpräziseste* phonetische aufnahmen machen, so benutzt man entweder eine seifenlamelle (Weiß, Garten) oder dünnste aluminiumfolien, deren dicke $^1/_{20}$ μ beträgt, sowie auch chinesisches seidenpapier (Struycken) und photographirt die schwingungen. Diese membranen sind dermaßen empfindlich, daß es Weiß[3,4] sowie

---

[1] Scripture, *Report on the construction of a vowel organ.* (*Smithsonian Misc.* Coll. 1905, 47, Vol. II, Part. III. S. 360—365.)

[2] Gießwein, Max, *Über die „resonanz" der mundhöhle und der nasenräume, im besonderen der nebenhöhlen der nase.* Dr.-dissert., Berlin, S. Karger, 1911. 54 s. (*Bibliogr. phonetica*, 1911, 287.)

[3] Weiß, O., *Die photographische registrirung der geflüsterten vokale und der konsonanten* sch *und* s. (*Zentralblatt für physiologie*, 1907. Nr. 19. S. 619.)

[4] Weiß, O., *Die seifenlamelle als schallregistrirende membran im phonoskop.* (*Zeitschrift für biologische technik und methodik*, 1908. Bd. I. S. 48—57. 3 fig.)

Garten[1] gelungen ist, das stimmlose *s* (mehr als 6000 schwingungen in der sekunde) und *sch* (durchschnittlich 3243 schwingungen pro sekunde) und Struycken[2] bis za. 17000 schwingungen in der sekunde zu photographiren. Die empfindlichkeit der seifenlamelle, geschweige denn die der von Struycken verwendeten membran, kann sogar die beste aufnahmeschalldose für Edison- oder Berlinerschrift nicht besitzen, erstens weil ihre membran auf so zahlreiche und schnelle bewegungen nicht reagiren kann, zweitens weil die fixirung glyphisch (d. h. *in* dem stoff), daher unter den denkbar ungünstigsten verhältnissen für die überwindung der reibung, geschieht. Einen schlagenden beweis liefert dafür gerade der apparat von Martens, hergestellt von der firma Leppin und Masche[3], der auch für die photographie der laute dient. Dabei ist die für die aufnahmen der laute bestimmte schalldose eine richtige schalldose für Edison- oder Berlinerschrift, allein sie ist anstatt mit einem schneidenden stift mit zwei spiegelschen versehen, die durch einen lichtstrahl die schwingungen der membran in wunderschöner weise sichtbar machen. Die zwei spiegelchen und der lichtstrahl geben der membran die möglichkeit, ihre höchste empfindlichkeit zu entwickeln. Trotz alledem wird sie schon bei 2000 schwingungen in der sekunde taub. Rufen wir uns nun den grundton einiger laute in das gedächtnis zurück:

u (franz. *doux*) 228 schwingungen in der sekunde *a* (franz. *lac*) 1026 „ „ „ „ *i* (franz. *cire*) 3648 „ „ „ „	nach Rousselot,
s (deutsch *roß*) mehr als 6000 schwingungen in der sekunde *sch* (deutsch *schielen*) 3243 schwingungen in der sekunde durchschnittlich	nach Garten,

so begreift auch ein laie, warum der phonograph und das grammophon die klangfarbe vollständig oder zum größten teil vernichten und manche laute besser als manche anderen und manche überhaupt nicht aufnehmen. Goldhammer[4] hat meines wissens als erster diese ganze frage theoretisch behandelt und ist zu dem wertvollen schlusse gekommen: „Unter diesen bedingungen müssen im allgemeinen die durch die phonographen und grammophone wiedergegebenen klänge physi-

---

[1] Garten. S., *Über die verwendung der seifenmembran zur schallregistrirung. Zeitschrift für biologie*, 1911. Bd. LVI. S. 45—74. 10 textfig., 2 tafeln. (*Bibliogr. phonetica*, 1911, 286.)

[2] Struycken, *Die optische beobachtung und die photographische aufnahme von akustischen schwingungen. Verhandl. d. l. int. laryngo-rhinol-kongr.* Wien, F. Deuticke, 1909. S. 533—537. (*Bibliogr. phonetica*, 1909, 31.)

[3] *Objektive darstellung von schallkurven.* Berichte über app. und anlagen von Leppin und Masche, 1910. S. 1—4. 6 fig. (*Bibliogr. phonetica*, 1910, 69 und 295.)

[4] Goldhammer, D. A., *Über die klanganalyse mittels schwingender platte.* Annalen der physik, 1910. 4. folge, XXXIII. S. 192—208. (*Bibliogr. phonetica*, 1911, 27.)

kalisch durchaus verzerrt sein, und zwar um desto stärker, je höher der grundton des klanges liegt und je mehr die höheren obertöne für die physikalische klangfarbe maßgebend sind. Wenn doch, nach dem gehör zu schließen, die klangwiedergabe oft sehr vollkommen erscheint, so ist dieser umstand nicht anders zu deuten, als folgendermaßen: zwei klänge mit einer vollkommen verschiedenen physikalischen klangfarbe können unter gewissen, zurzeit noch nicht genügend bekannten bedingungen durch das gehör als klänge von gleicher physiologischer klangfarbe wahrgenommen werden. Das müssen allerdings alle diejenigen physiologen zugeben, welche mit Helmholtz den einfluß der phase der partialtöne auf physiologische klangfarbe verweisen." Daß man bei manchen lautverbindungen, wo *f*, *s*, *th* usw. im anlaut vor vokal oder im inlaut zwischen vokalen stehen, diese laute zu hören glaubt, läßt sich teils auf physikalische, teils auf psychologische gründe zurückführen[1]. *Jeder* nicht besonders empfindliche phonetische apparat stellt obige laute entweder durch einen ausschlag oder (wenn die membran starr ist) durch eine gerade linie *in der gleichen weise* graphisch dar: man sieht, daß etwas da ist; *was* das ist, kann man aber nicht definiren. Dasselbe tut der phonograph oder das grammophon, wie das mikroskop oder die graphischen umwandlungen z. b. von Scripture vorzüglich zeigen. Bei der wiedergabe hört man ein gewisses etwas zwischen den vokalen, und da man das wort *schon kennt* oder *den text unter den augen hat*, so ergänzt man in seinem bewußtsein das wort; also wir raten, weil wir die sprache kennen. Von *hören* ist keine rede. Hörten wir eine sprachplatte in einer uns vollständig unbekannten sprache ab, so wären wir gezwungen zu *hören*. In diesem falle, wenn auch das ohr geschult ist, kann von einem unterscheiden zwischen *f*, *s* usw., keine rede sein. Daß *auslautendes s*, *f*, *th*, *z überhaupt* nicht hörbar sind, hängt davon ab, daß sie meistens schwach artikulirt sind; ist die artikulation übertrieben stark, so ist das oben angedeutete gewisse etwas, das ebensooft ein *f* oder *s* oder *th* oder pusten sein kann, wahrzunehmen.

4. Angenommen, daß es einem aufnahmetechniker gelänge, eine extraempfindliche schalldose für die *glyphische* fixirung der laute herzustellen, so würde die geschwindigkeit, bei der gewöhnlich die aufnahmen stattfinden, für das fixiren der zahlreichen schwingungen mancher zischlaute nicht ausreichen, sondern müßte *bedeutend* erhöht werden. Einige beweise. Lasse ich einen schwingenden chronographen von z. b. 100 schwingungen in der sekunde die berußte fläche eines kymographions bei einer millimetergeschwindigkeit in der sekunde = 1 berühren, so erhalte ich als resultat ein weißes band, weil der geringen geschwindigkeit wegen sich eine schwingung auf die andere gelegt hat; erhöhe ich die geschwindigkeit von 1 bis 20, so sehe ich jetzt kein weißes band mehr, sondern eine zickzacklinie, weil jede schwingung 2 millimeter lang ist. Will ich die tonhöhe mittels des

[1] Panconcelli-Calzia, *Die untersuchungen am telephon und die wiedergabe der zischlaute* von Ed. Wiersch. (*Phonographische zeitschrift*, 1907. S. 1190—1191.)

laryngographen fixiren, so muß ich die geschwindigkeit des kymographions nach der zu untersuchenden stimme reguliren. Beträgt die schwingungszahl des höchsten stimmtons 150 in der sekunde, so genügt eine mantelgeschwindigkeit des kymographions von 300 millimeter in der sekunde; jede schwingung des höchsten stimmtons wird — graphisch dargestellt — 1,5 mm lang sein. Erreicht dagegen der höchste stimmton 900 schwingungen und behalte ich obige geschwindigkeit, so ist jede schwingung nur einen drittel millimeter lang, daher undeutlich und mit mühe meßbar; ich muß, um sicher meßbare resultate zu erzielen, in diesem falle die mantelgeschwindigkeit auf za. 600 mm erhöhen. Also: Je größer die geschwindigkeit, desto deutlicher die kurven, bzw. glyphen (von hohen tönen); je deutlicher die glyphen, desto besser die wiedergabe. In unserem hamburgischen laboratorium hat jeder zuhörer schon nach einer kurzen tätigkeit im praktikum gelegenheit, sich mit seinen augen und seinem ohr von dieser altbekannten wahrheit zu überzeugen. Die vorhandenen phonogramme sind also nicht imstande, die obenerwähnten zischlaute wiederzugeben.

Ein experimentalphonetiker, der eine *besondere* sprechmaschine „für die wiedergabe der stimmlosen und stimmhaften laute" herstellen wollte, hätte niemals nach seinem ziel auf grund der *glyphischen* fixirung der laute gestrebt, sondern aus obigen gründen dieses prinzip schleunigst verlassen und sich der *graphischen* fixirung (auf dem stoff), und zwar der photographischen fixirung bedient. Ein blick in die phonetische bibliographie und in die patentlitteratur sowie die tätigkeit in den laboratorien beweist, wie man in wissenschaftlichen und sogar praktischen fachkreisen von dieser wahrheit überzeugt ist.

So wäre ein fachmann verfahren.

Alles dies wollte ich herrn Doegen am 11. mai nach seinen vorführungen sagen. Ich hatte mich schon zur diskussion angemeldet, der vorsitzende ließ mich aber nicht zu worte kommen, weil die zeit vorgerückt war. Ich sehe mich daher gezwungen, ihm meine bemerkungen ohne anspruch auf vollständigkeit schriftlich bekannt zu machen.

Ich möchte noch einige pädagogische bemerkungen hinzufügen. *Lautir*phonogramme sind ein unding, und zwar aus den vorhin erwähnten und begründeten fehlern der heutigen sprechmaschinen. Die lautschulung besorgt am allerbesten der lehrer. Die maschine kommt also nicht für die klangfarbe, sondern hauptsächlich für die dauer, höhe und stärke bei einzelnen wörtern und in sätzen sowie für die vortragsfarbe in betracht. Das habe ich wiederholt in zahlreichen aufsätzen und vorträgen gesagt.

Herr dr. Wolter führte den neuesten apparat der firma Pathé Frères, den „pathégraphen", vor, der für das ohr und gleichzeitig für das auge sorgt. Indem die platte abgespielt wird, rollt sich ein papierstreifen mit dem gedruckten text ab, ein zeiger stellt den synchronismus für das ohr und das auge her. Die vorrichtung ist technisch betrachtet einfach, sinnreich und fein ausgeführt. Ich kann nun aber nicht umhin, sie pädagogisch betrachtet durchaus überflüssig zu finden; ein buch, irgendein text, noten, kurz etwas gedrucktes oder

geschriebenes, das ich beim abhören mitlese, leisten mir denselben dienst. Dieser meinung war ich 1909, und bin ich noch heute[1]. Allerhöchstens kämen die textstreifen, so wie sie heute sind, für *selbstunterrichts*methoden in betracht, die aus sparsamkeitsgründen o. ä. den text oder seine phonetische transkription nicht mitdrucken und bloß führende winke geben wollen. Das prinzip des streifens käme auch da zu seinem recht, wo die sprachmelodie eines längeren stückes *graphisch* dargestellt werden sollte. Der „pathégraph“ wird erst dann für die schule oder überhaupt für ein großes auditorium von bedeutung sein, wenn — laut meinem in *Paris-Disques* veröffentlichten vorschlag[2] — der streifen aus durchsichtigem stoff ist, sich vor einer projektionslampe abrollt und so sein text am schirm vergrößert, gleichzeitig von *allen anwesenden* gelesen werden kann. Ich glaube aber, daß seitens der hersteller und anderer dem papierstreifen eine viel zu große wichtigkeit beigemessen und darüber die hauptsache vergessen wird. Was meines erachtens den pathégraphen (*Pathégraphe* ist nicht allein die bezeichnung eines apparates, sondern eines pädagogischen unternehmens) auszeichnet, ist hauptsächlich die güte des Pathéschen aufnahmeverfahrens und der platten, die zur sammlung gehören. Der verfasser dieser zeilen ist ein überzeugter anhänger der Berlinerschrift, mußte sich aber voriges jahr den tatsachen ergeben und die güte der *letzten* Pathéschen sprachplatten ohne weiteres anerkennen. Abwesenheit der spiranten, nebengeräusche und ähnliche eigentümlichkeiten der platten von anderen firmen sind selbstverständlich vorhanden; die Pathéschen sprachplatten stehen aber zweifellos mindestens auf derselben stufe wie gute platten mit Berlinerschrift. In der sitzung vom 11. mai waren z. b. die Pathéschen platten neben den von Moissi besprochenen der deutschen grammophon-gesellschaft die besten von allen vorgeführten.

Die zeit war schon vorgerückt, als herr direktor Reko, der pionier auf dem gebiete der verwendung der sprechmaschine im neusprachlichen unterricht, an die reihe kam. Er entledigte sich aber in der gewandtesten und kürzesten weise seiner aufgabe. Eine sprechmaschine in der form eines größeren kodaks, leicht, handlich, nach belieben mit sichtbarem und unsichtbarem trichter, für aufnahme und wiedergabe mit Edison- und Berlinerschrift brauchbar, wurde von direktor Reko vorgeführt. Er begnügte sich jedoch nicht mit wiedergaben, sondern machte eine aufnahme mit Edisonschrift, die sofort abgehört wurde und trotz der schlechten akustischen verhältnisse des großen saales, in dem sich etwa 500 zuhörer befanden, und der ungünstigen temperatur des wachses ziemlich gut ausfiel. Herr Reko erhob mit seiner gewandtheit und schnelligkeit, sowie mit der für die zuhörer ungewöhnten vorführung einer aufnahme die von einer etwa dreistündigen sitzung ziemlich deprimirten gemüter der zuhörer, und

---

[1] de Pezzer, *Sur un pupître traducteur applicable aux phonographes. C. R. hebd. des S. de l'Académie des Sciences*, 1909. CXLVIII, s. 94—95. (*Bibliogr. phonetica*, 1909, 98; 1911, 84 und 383.)

[2] Panconcelli-Calzia, *Le Pathégraphe*. (*Paris-Disques*, 1912, nr. 3.)

unter diesem heiteren einfluß löste sich nach einigen worten des dankes seitens des herrn professor Röttiger die sitzung auf.

In der ausstellung für lehrmittel waren u. a. folgende apparate ausgestellt: ein favorite-apparat nebst favorite-sprachlehrplatten; drei grammophonmodelle; ein großes und ein kleines Klingsor-modell; eine vollständige diktirmaschine vom Excelsiorwerk und ein symphonion-apparat mit der universalschalldose für Berliner- und Edisonschrift.

Hamburg. G. Panconcelli-Calzia.

VERMISCHTES.

ZU „*ÊTRE* MIT FOLGENDEM REINEN INFINITIV“.

(*N. Spr.* XX, 1, 60f.)

Mit begier schlug ich den die obige überschrift führenden artikel in heft 1 der *N. Spr.* auf, da mich ein dahingehöriger punkt schon längere zeit lebhaft beschäftigt hatte. Aber ich sah mich arg enttäuscht. Dem herrn einsender ist diesmal ein seltsames mißgeschick passirt, denn die von ihm als eigenartig und rätselhaft vorgeführte ausdrucksweise ist nicht nur, wie schon eine anmerkung der redaktion besagt, auch heute noch ganz üblich, sie findet sich auch in den meisten grammatiken erwähnt und erörtert, fast überall mit dem zutreffenden hinweise, daß in dem in rede stehenden falle *être* den sinn eines verbs der bewegung hat etwa gleich „hin sein“, so bei Mätzner, *Franz. gramm.*, § 148, I, c, wo zugleich auf *Littré* (nr. 19) und die *Académie* verwiesen ist; Hölder, *Gr. d. franz. spr.*, § 86, 1, a; Schmitz, *Franz. gramm.*, kap. 4, A, 5; Plattner, *Gr. d. franz. spr.*, § 86, anm.; Lücking, *Franz. gramm.*, § 378, anm. 2 usw. — und alle diese mit ausnahme von Schmitz, versäumen auch nicht, ausdrücklich anzugeben, daß sich dieser gebrauch auf die „präteritalen“ zeiten von *être* beschränkt (am genauesten Lücking, der dafür mit recht: „nur nach dem historischen perfekt und den zeiten der vollendeten handlung“ sagt, da, soviel ich weiß, das imperfekt in dieser weise nicht vorkommt). Der herr einsender ersieht aus der vorstehenden aufzählung von grammatiken, die nicht im mindesten den anspruch auf vollständigkeit erhebt, sondern sich auf bücher beschränkt, die mir gerade im augenblicke des schreibens zur hand sind, daß er es keineswegs nötig hatte, sich um auskunft über den ihn beschäftigenden fall an so gelehrte werke wie Gröbers *Grundriß*, Darmesteter und Hatzfelds *Le seizième siècle* — seine eigenen beispiele stammen übrigens aus dem *siebzehnten* jahrhundert! — oder Diez' *Gramm. d. rom. sprachen* zu wenden. Aber auch hierbei ist ihm ein mißgeschick widerfahren. Denn das letztgenannte werk, das er (band III, 225) in betreff der sogenannten modalverben (*vouloir*, *devoir*, *pouvoir* usw.) konsultirt hat, gibt vier seiten weiter, also s. 229, die denkbar gründlichste und wissenschaft-

lichste auskunft[1]. Nach erwähnung des infinitivs in verbindung mit verben der bewegung (wobei leider der präpositionale infinitiv des italienischen z. b. *vengo a farlo* und das „supinum" des rumänischen z. b. *me duc la dormit*, ohne weiteres mit dem „reinen infinitiv" der anderen sprachen zusammen aufgeführt werden) heißt es dort: „Hierher gehört auch das perfekt von *esse*, sofern ihm die bedeutung ‚gehen' zukommt (wie schon lat. *fui* für *ivi* oder *veni* gebräuchlich war): spanisch *fue ferir*; *fuestes entender* = *entendisteis*, L. de Ayala, *Rim. del pal.*, 690; franz. *j'ai été le voir*; *il fut jusques à Rome implorer le sénat*, Corneille." Das einzige, was ich dabei vermisse, ist die besondere berücksichtigung des portugiesischen, in dem bekanntlich die präteritalen formen von *ser* so oft in dem sinne von *andar* gebraucht werden, daß die meisten portugiesischen grammatiken sie ganz naiv als ergänzungsformen zum verb *ir* aufführen, welches sich ähnlich wie im französischen mit einzelnen formen vom stamme *vadere* assoziirt hat. Zudem genügt in der Diezschen angabe das wort „perfektum" nicht ganz, auch wenn man es als gleichbedeutend mit *passé* faßt und — entsprechend der neuesten französischen schulterminologie — darunter sowohl das *passé simple* (*je fus*) als das *passé composé* (*j'ai été*) versteht. Denn auch die anderen zusammengesetzten („umschreibenden") formen finden sich so. Z. b. *J'avais été moi-même la conduire jusqu'à la porte*, P. Loti, *Rom. d'un enf.* 8. — *Lorsque le dîner fut fini et que les convives eurent été s'asseoir dans le grand salon . . . je m'approchai . . . de Fanny* (Feydeau, *Fanny* 41) usw. Zum schluß sei noch ausdrücklich bemerkt — was sich wohl schon aus allem bisher gesagten ergeben hat —, daß der herr einsender irrt, wenn er unsere ausdrucksweise hinsichtlich ihrer bedeutung der englischen verbindung von *to be* mit dem part. präs. an die seite stellt und sagt, daß sie, wie diese, eine „unmittelbar (sic!) ausgeübte, andauernde tätigkeit" bezeichne. Vielmehr drückt in allen unseren fällen *être* lediglich die der ausübung der durch den infinitiv bezeichneten tätigkeit *voraufgehende bewegung* aus, ist also im wesentlichen gleichbedeutend mit dem mindestens ebenso häufigen oder wohl häufigeren aller (+ infinitiv).

Um nun aber auf den am eingange erwähnten punkt zu kommen, von dem ich sagte, daß er mich schon seit einiger zeit beschäftige, so möchte ich der dazu nötigen erörterung (statt der von dem herrn einsender gewählten überschrift: *Être* mit folgendem reinen infinitiv) in übereinstimmung mit mehreren der vorhin erwähnten grammatiker die charakterisirung voranstellen:

Être als verbum der bewegung.

Dabei ist zunächst festzustellen, daß *être* sich — in den präteritalen formen (außer imperfekt) — als verb der bewegung nicht nur in verbindung mit einem infinitiv, sondern, wenngleich lange nicht in dem umfange des portugiesischen *fui* (*fôra*, *fôsse*, *fôr*), auch gelegentlich selbständig, nämlich reflexiv und mit *en* verbunden, also genau

[1] Meyer-Lübke in seiner *Roman. syntax* allerdings scheint unsere verbindung übersehen zu haben; wenigstens erwähnt er sie nicht in § 324, wo er *ire* mit dem infinitiv behandelt.

entsprechend der formel *s'en aller*, findet. So in dem bekannten (anonymen?) gedicht, das die begrüßung Heinrichs IV. durch den pfarrer von Montlhéri erzählt, und das mit den worten schließt: *Et pour terminer mon histoire, Le roi, le curé, l'auditoire, Tout le monde* S'EN FUT *content.* (Lücking und Plattner führen noch je ein beispiel für *s'en fut* mit folgender zielbestimmung durch *chez* an)[1]. Indem auf diese weise *être*, wenigstens in den formen des *vollendeten* geschehens, mit *aller* in konkurrenz trat, scheint es von der bedeutung des letzteren immer mehr in sich aufgenommen zu haben, diesem immer ähnlicher geworden zu sein und schließlich das einzige bedeutungsmoment, das es von ihm noch trennte, aufgegeben zu haben, nämlich das moment der völligen erledigung, abgeschlossenheit der bewegung oder, wie Mätzner sagt, des „wiederzurückseins". Wer den satz *il a été se plaindre ailleurs* ausspricht, meint doch — oder *scheint* doch zu meinen, zu sagen — daß nicht nur die bewegung, sondern auch das klagen selbst vollendet ist, daß es der abgeschlossenen vergangenheit angehört, und doch will die frau, die jene worte mit bezug auf ihren — wenig vertrauenswürdigen — mann und eine gefürchtete nebenbuhlerin ausspricht, damit sagen: „Er ist *jetzt* bei der anderen und beklagt sich" (Augier und Sandeau, *Le gendre de M. Poirier* III, 5).[2] Ähnlich lag die sache übrigens schon in einem der vorhin zitirten beispiele, nämlich in *Lorsque le dîner fut fini et que les convives* EURENT ÉTÉ S'ASSEOIR *dans le grand salon, je m'approchai de Fanny* (d. h. als die gäste in den großen salon *gegangen* waren; ein „*gewesen* waren" ist völlig ausgeschlossen). In M. Prévost, *Pierre et Thérèse* (p. 156) fragt jemand: *Qu'est-ce qu'on a été te raconter*, in dem sinne von *Qu'est-ce qu'on est venu te raconter*, genau so, wie es in einer portugiesischen romanze (Julio Diniz, *As pupillas do senhor reitor* 20) heißt: *Una cabra toda branca Se lhe fôra aos pés deitar* (= *une chèvre toute blanche avait été se mettre à ses pieds*, d. h. war gekommen und hatte sich ihr zu füßen gelegt), hier also in einer sprache, die die vollendungsformen von *esse* längst vollkommen mit denen von *ire* identifizirt hat.

Sollte das französische bereits auf dem wege zu diesem ziele

---

[1] Zur not könnte man den begriff der bewegung auch in verbindungen von *être* mit *par* bei ortsangaben sehen, wie z. b.: *il conta qu'il était par là justement* (sc. in der gegend, wo die explosion stattfand), Zola, Paris 580 oder in *il est déjà trottant par les sentiers*, Sandeau, *Mlle de la Seigl.* I, 5, wo Löseth (*Notes de synt. fr.* 38) irrtümlich eine verbindung von *être* mit dem partiz. sehen will, wie sie sich jedoch seit dem 18. jahrh. nicht mehr im französischen findet.

[2] Die ganze stelle lautet: Antoinette, *Je le devine, je le sens, je le vois ... Il est auprès d'elle.* — Le Duc: *Non, madame, il vous aime.* — Antoinette: *Il ne me connaît que depuis une heure! Ce n'est pas à moi qu'il a senti le besoin de raconter sa colère*, IL A ÉTÉ SE PLAINDRE AILLEURS. — Verdelet: *Ne te bouleverse pas comme ça, Toinon;* IL A ÉTÉ PRENDRE L'AIR, *voilà tout* usw. Also beide male so, daß von einem „wiederzurücksein" keine rede sein kann (vgl. am anfang *Il* EST *auprès d'elle*), d. h. in einem sinne, wie man ihn nur durch *il est allé* für ausdrückbar halten sollte.

sein — wenigstens was die verbindungen von *être* mit einem anderen verbum anbelangt? Die hier für die infinitivverbindungen festgestellte analogie zwischen *être* und *aller* zeigt sich nämlich gelegentlich auch noch an einem anderen punkte. Bekanntlich findet sich das letztgenannte verb nicht nur in verbindung mit einem infinitiv um die einer tätigkeit voraufgehende, in diese gleichsam einmündende bewegung anzugeben, sondern nimmt auch ein partizipium präsentis, oder besser ein gerundium — *mit* wie auch *ohne* EN — zu sich, um einen sich allmählich vollziehenden vorgang zu bezeichnen. *La canonnade allait toujours* (*en*) *augmentant*[1]. Und nun findet sich gelegentlich auch in *dieser* funktion — aber wiederum nur in den vollendungsformen — *aller* durch *être* ersetzt, z. b. *Ce remords, ce noir* A ÉTÉ EN S'ACCROISSANT *depuis ce jour-là jusqu'à hier*, M. Prévost, *Pierre et Thérèse* 324. — *Assez rapidement, je m'étais attaché à lui d'une affection sincère et cette affection* AVAIT ÉTÉ EN GRANDISSANT *toujours*, H. Malot, *Sans famille.* Ausg. von Velhagen & Klasing), p. 68.

Das, worauf es mir nun ankommt und worüber ich in dem hier besprochenen und berichtigten „eingesandt" vergebens auskunft zu finden gehofft, ist eine klarstellung der frage, ob die angleichung der gebrauchsweise von *être* an diejenige von *aller* wirklich hier haltgemacht hat, oder ob sich nicht doch schon fälle von präsentischem oder imperfektischem auftreten von *être* mit dem infinitiv im sinne eines verbs der bewegung (vgl. die beiden fälle mit *par*) vorfinden; sodann, bezüglich der zweiten konstruktion, — außer dieser temporalen frage — noch die andere, ob sich neben der wendung mit *en* auch diejenige ohne *en* findet. Im letzteren falle nämlich bestände die möglichkeit, daß die seit dem 18. jahrhundert aufgegebene verbindung von *être* mit dem partiz. präs. (zum ausdruck eines im verlaufe begriffenen seins oder tuns) nun doch wieder (wenngleich auf anderem wege, nämlich dem der fortschreitenden angleichung an die entsprechende konstruktion von *aller*) eingang in die sprache fände. Ich würde, da ich in den letzten jahren wenig zum lesen französischer neuerscheinungen gekommen bin und vorläufig auf eine wandlung hierin kaum hoffen darf, den herren fachgenossen für einschlägige beispiele oder aufklärung sehr dankbar sein.

Berlin-Schlachtensee. THEODOR KALEPKY.

DIE MATHEMATISCH-NATURWISSENSCHAFTLICHE GEFAHR.

Die mathematiker und naturwissenschaftler schreiten auf ihrer bahn triumphirend vorwärts. Bis jetzt war ihre vorherrschaft hauptsächlich auf Bayern beschränkt, wo sie an den realschulen und realgymnasien die erste stelle einnehmen. Die erfolge, die sie in diesem

[1] Die in *solchen* wendungen vorliegende bedeutung käme derjenigen nahe, die der herr einsender fälschlich in den von ihm angeführten fällen (*nous fûmes voir, trouver, chercher*) sehen wollte, nämlich der einer „andauernden" tätigkeit, wie sie ähnlich in den englischen verbindungen von *to be* mit dem *pres. participle* vorliegt.

lande errungen haben, ermutigen sie auch in anderen bundesstaaten, in Preußen und Hessen, die herrschaft an sich zu reißen. Natürlich kann das nur auf kosten der neueren sprachen geschehen. Mit recht hat darum der Allgemeine deutsche neuphilologentag in Frankfurt a. M. gegen diese verdrängung stellung genommen. Daß sich der vertreter der resolution, ein bayer, zu der erklärung veranlaßt sah, man habe in Bayern keinen grund zur klage, da dort die wünsche der neuphilologen berücksichtigt seien oder es wenigstens demnächst würden, ist geradezu ungeheuerlich. Gerade wir neuphilologen in Bayern leiden unter der zurücksetzung unserer fächer an allen schulen seit langen jahren in ganz außerordentlicher weise, so daß der Bayerische neuphilologenverband seit seinem bestehen immer wieder auf diesen übelstand hinweisen und bis jetzt vergeblich für eine vermehrung der neusprachlichen stundenzahl kämpfen mußte; am schlimmsten steht es in dieser hinsicht an den real- und oberrealschulen, wo bei der starken betonung des mathematisch-naturwissenschaftlichen unterrichtes die neueren sprachen wenig ersprießliches leisten können. Mag auch die neue schulordnung hierin eine besserung bringen, von wesentlicher bedeutung wird sie gewiß nicht sein; bis es soweit käme, müßte man bei uns die neueren sprachen viel höher bewerten und den einfluß der mathematiker und der naturwissenschaftler etwas zurückdämmen; dafür besteht aber, solange der *praeceptor Germaniae*, Kerschensteiner, und andere so geringschätzig auf die neueren sprachen heruntersehen, wenig oder gar keine aussicht. Sollten wir uns in dieser befürchtung täuschen, um so besser! Die erfahrungen der allerjüngsten zeit mahnen uns wenig gutes zu hoffen. Wir haben gesehen, wie auf die autorität des genannten volksschulpädagogen hin, der früher mathematiker war, das englische aus dem lehrplan der höheren mädchenschulen gestrichen wurde, damit mathematik und naturwissenschaften stärker betrieben werden können. In übereinstimmung damit wird das rektorat an der neuen höheren mädchenschule in München mit einem mathematiker besetzt werden; das andere hat bekanntlich ein altphilologe inne, dessen nachfolger allem anschein nach ein chemiker wird. Ja, man hält das fach der neueren sprachen in München nicht einmal für so wichtig, daß man akademisch gebildete männliche lehrkräfte für die lehrstellen beruft; dafür genügen nach ansicht des münchener pädagogen hauptlehrerinnen vollständig. Auch bei der aufstellung der respizienz über die höheren mädchenschulen werden die mathematiker und sogar die altphilologen mehr berücksichtigt als die neuphilologen.

Mit bangem herzen schauen wir darum in die zukunft, weniger für unsere materielle stellung als für die förderung der sogenannten realistischen bildung überhaupt besorgt. Wer längere zeit an einer bayerischen realschule tätig ist und ein offenes auge für deren schäden hat und aufrichtig genug ist, sie einzugestehen, der wird nicht umhin können zu erklären, daß es hinsichtlich der tieferen, allgemeinen bildung unserer realschüler sehr schlecht bestellt ist. Zwar sind verschiedene umstände daran schuld, wie das schlechte schülermaterial, das dadurch, daß die meisten unserer rektoren ihre ehre darein setzen, recht viele schüler zu haben, nicht genügend gesichtet wird, ferner

das fachlehrersystem, das bei uns auf die spitze getrieben ist; aber in der hauptsache ist für diesen übelstand der übermäßige betrieb der mathematik und der naturwissenschaften verantwortlich zu machen. Dieser nimmt den schülern alle kraft und alle lust für ein angestrengtes arbeiten in den sprachlich-geschichtlichen fächern. Besonders fällt es den lehrern der letzteren fächer schwer, die schüler an sorgfältiges nachdenken, an scharfes unterscheiden der begriffe zu gewöhnen, da man sich im mathematisch-naturwissenschaftlichen unterricht vielfach, wie es scheint, mit mechanischem drill und, wie es die praktischen übungen mit sich bringen, mit manueller fertigkeit und experimentiren begnügt. Wenn das so weiter geht, dann sinken unsere realschulen immer mehr zu technischen fachschulen herunter, in denen man statt lehrsäle werkstätten einrichten muß unter zuziehung von handwerkern, wie man das für die münchener volksschulen, an denen die ideen des mathematikers Kerschensteiner bereits verwirklicht sind, allen ernstes vorgeschlagen hat.

Sollen unsere realschulen an bildungswert mit den humanistischen schulen in wettbewerb treten können, dann müssen eben wie bei diesen die sprachlich-geschichtlichen fächer, die allein wahre bildung, humanismus, vermitteln können, in den vordergrund gerückt werden. Hören und beherzigen wir, was Mommsen anläßlich der preußischen schulkonferenz v. j. 1900 mit bezug darauf gesagt hat: „Nach meiner meinung ruht die *gesamte höhere bildung* auf dem *sprachunterricht* ... und wenn mich jemand fragte, wie man einen *gebildeten* mann definirt, so würde ich mir vielleicht die antwort auf die frage verbitten, aber wenn ich sie einmal beantworten müßte, so würde ich sagen: ein gebildeter mann ist derjenige, der imstande ist, in *zwei sprachen zu denken und sich auszudrücken.*“ Mommsen hebt an einer anderen stelle ausdrücklich hervor, daß „dieser sprachunterricht nicht notwendig in den klassischen sprachen geschehen muß. Das ist einmal der fall gewesen,“ fährt er fort, „aber die zeiten sind vorüber. Ich meine, daß man mit dem unterricht in den *modernen* sprachen etwas ähnliches erreichen könnte, als man früher mit dem unterricht in den klassischen sprachen erreicht hat, und daß dabei mancherlei nachteile, aber auch mancherlei *vorteile* sich ergeben.“ Er schließt mit der bemerkung: „Ich bin darum der meinung, daß unbedingt ein *verstärkter* unterricht in den *modernen* sprachen geschaffen werden muß“.

Dieser meinung sind auch wir; jedenfalls wehren wir uns mit allen zu gebote stehenden mitteln dagegen, daß uns das wenige, was uns bis jetzt eingeräumt ward, von den aposteln einer falschen bildung weggenommen wird. Mögen diejenigen, die dazu berufen sind, darüber wachen, daß schmelztiegel und winkelmaß den geist nicht zu sehr verdrängen, wir unsererseits wollen das grammophon oder den phonographen oder den pathégraphen, oder wie die maschinen sonst noch heißen, nicht gar zu häufig „sprechen“ lassen!

Nürnberg. CHR. BECK.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XX. AUGUST 1912. Heft 5.

L'AUTORITÉ EN MATIÈRE DE LANGAGE[1].

Verehrte damen und herren!

Das prinzip der autorität und sein widerspiel, der geist der unterordnung, treten in jeder sprache, welche von einer gemeinschaft gesprochen wird, in der einen oder anderen form klar zu tage. Sie sind organisch.

Jedesmal, wenn besser begabte oder mit anderen kreisen verkehrende menschen redensarten, bilder, worte, seien sie ausdrucksvoller oder neuer, einführen, geschieht es, daß ein teil aller dieser elemente von der allgemeinheit aufgenommen wird, aus rein linguistischen gründen, ob nun die gemeinde ein verlorenes dorf im gebirge ist oder eine vereinigte versammlung in einer hauptstadt.

Außerdem aber gibt alles, was im gemeinschaftlichen leben einem die obergewalt über den anderen sichert, alles, was den anderen mit recht oder unrecht ein gefühl der untergebenheit einflößt, den herrschern eine gewalt über oder wenigstens einen einfluß auf die sprache. Es kommt vor, daß man dagegen ankämpft, aber im allgemeinen schaffen die geistige entwickelung, die autorität der religion oder der verwaltung, das alter, die vermögensverhältnisse für die besitzer dieser güter eine machtvollkommenheit, eine verehrung, die sich in der nachahmung ihrer redens- und denkart oder ihres benehmens offenbaren.

So kann man leicht die autorität der mutter über ihr kind, des vorgesetzten über seinen untergebenen, des bürgers über den bauern, und so weiter, wahrnehmen.

[1] Vortrag, gehalten beim XV. neuphilologentag in Frankfurt am Main am 28. mai 1912.



Betrachten wir die frage historisch, so finden wir, daß der kelte, dessen land man erobert hatte, und der nach Gallien eingeführte sklave von dem römischen herrn her diesen einfluß verspürt haben. Als sich der germane auf dem römischen gebiet ansässig gemacht hatte, mußte er seinerseits diesen einfluß erleiden. Und diese machtvollkommenheit hat, obwohl nicht organisirt, niemals ihren einfluß vollkommener ausgeübt als in diesen weit zurückliegenden zeiten, da sie die kelten und die germanen dahin brachte, ihre eigene sprache gänzlich aufzugeben.

Weniger mächtige, aber doch analoge tatsachen haben zur bildung der alten dialekte, der litteratursprache oder der kanzleisprache mitgeholfen, als sie in verschiedenen ländern den sieg davongetragen haben; und es wäre ein höchst interessantes studium, die fortschritte dieser bildenden kraft in jeder gegend zu untersuchen, weil die ursachen und bedingungen dieser entwickelung sehr verschieden sind. Ich habe weder die zeit noch ausreichende kompetenz, ein so unermeßliches thema zu behandeln; ich will es sogar nicht einmal durch die ganze geschichte der französischen sprache verfolgen und studiren. Ich werde mich beschränken, die entwickelung der ergebnisse, die sich während der letzten vier jahrhunderte herausgebildet haben, zu betrachten, ihre eigentümlichkeiten herauszufinden und die ursachen soviel wie möglich in der allgemeingeschichte der französischen gesellschaft aufzudecken.

Jetzt, verehrte damen und herren, will ich, wenn Sie es mir erlauben, da mein deutsch gemeinsam mit meinen jugendjahren schon lange vorbeigegangen ist, da ich mich auch nur mit dem neufranzösischen beschäftigen werde, die direkte methode befolgen und mich von französischen sachen auf französisch mit Ihnen unterhalten.

*

Les hommes de la Renaissance et de la Réforme, si différents sous certains rapports, se sont ici accordés. Voulant employer leur langue vulgaire, les uns comme instrument d'apologétique et d'évangélisation, les autres comme matière d'art, ils jugèrent que leur dessein ne pouvait se réaliser sans que le français devînt une langue réglée. Le grec et le latin avaient un avantage indiscuté, leur fixité immuable. Une des langues vivantes, l'italien, grâce au travail conscient que poètes, écri-

vains et grammairiens lui avaient consacré, partageait presque ce privilège des idiomes de l'antiquité. Une patriotique émulation, fort voisine de l'envie, éclaira les ambitions et fortifia les courages. On se mit à l'œuvre.

L'effort le plus grand porta sur la recherche d'une orthographe régulière et commune, qui donnât au moins un air extérieur d'ordre; et, les imprimeurs aidant, il se forma un commencement de tradition.

On vit aussi des Français essayant de faire pour d'autres Français des grammaires ou des fragments de grammaires où la prononciation, les formes, quelques portions même de syntaxe, furent observées et démêlées. Certains recueils lexicologiques, quoiqu'ils dussent servir à traduire en d'autres langues, peuvent aussi être considérés comme formant un premier inventaire des mots, avec leurs sens.

Ainsi s'élaboraient lentement et imparfaitement les premiers instruments indispensables à l'exercice de l'autorité dans une agglomération un peu vaste, qui doit avoir ses codes écrits.

Mais ce mouvement ne porta point sur toute la langue. Ainsi personne ne se trouva pour soutenir que l'idiome était assez riche et pour contester aux écrivains, je ne dis pas le droit, mais le devoir d'emprunter ou de créer, suivant leurs besoins et leur fantaisie. Les plus grands donnaient l'exemple de toutes les hardiesses individuelles. Le lexique, non encore inventorié et classé, demeurait ainsi grand ouvert, du consentement universel.

D'autre part les idées de règle se heurtèrent à des idées directement contradictoires; à cette époque où la vie provinciale existait encore, où la cour même habitait si souvent loin de Paris, il parut impossible que les dialectes fussent entièrement sacrifiés et exclus du fonds commun. Grave danger pour l'unité, car il était impossible qu'une langue ainsi bariolée s'imposât à l'usage général.

Enfin l'honneur de ces premières tentatives revient à des hommes de lettres. Mais ces hommes de lettres, comme on sait, outre qu'ils étaient dispersés sur le territoire, n'étaient pas des professionnels. Gens de robe ou d'épée, prélats, bénéficiers, parlementaires, ils ne formaient ni un corps, ni même un milieu. Le public qui s'intéressait à leurs productions était fort restreint, étant donné que beaucoup de ceux qui savaient lire dédaignaient tout ce qui se publiait en français.

L'autorité, s'ils avaient voulu l'exercer, leur eût vite échappé. Ce n'est pas par eux qu'elle se constitua.

Dès la fin du XVIe siècle, on sent très nettement qu'il existe à Paris une société qui a ses goûts littéraires et grammaticaux, et que Ronsard vieillissant s'est plié à ses exigences. Après les tourmentes politiques, cette société se reforma, elle s'accrut et bientôt son autorité va devenir prépondérante.

On a longtemps cru que le génie d'un homme avait fait ce miracle. Il n'en est rien. Malherbe a été le tyran des mots et des syllabes, c'est vrai; il a assuré en France le règne de la règle, et il n'eût pu exercer son pouvoir, s'il n'avait eu un ensemble de qualités et de défauts personnels qui en faisaient un maître-né, mais là n'est pas le secret profond de son action. Il a commandé à la langue en faisant profession de lui obéir, en se soumettant sans réserve à l'usage. Cet usage n'était pas celui des gens de lettres, il n'y a pas de grand écrivain en France à cette époque, après la mort de Régnier, et Régnier était hostile aux regratteurs de mots. C'était l'usage d'un groupe social, d'une aristocratie parisienne, formée à peu près exclusivement de gens du monde.

Cette aristocratie s'éprit des questions de langage. Comment elle apporta dans son œuvre ses préjugés en même temps que ses délicatesses, son ignorance en même temps que sa bonne volonté, je n'ai pas à le dire ici. Mais il est un caractère de la règle nouvelle que je dois marquer. On la considéra presque dès l'abord comme impérative. Un homme du monde, comme un écrivain, qui s'en écartait, faisait suspecter par les cercles son bon goût et son éducation. C'était un Gascon ou un bourgeois.

Or, par une bonne fortune singulière, cette société de salons eut deux chances heureuses. D'abord elle trouva dans Vaugelas un homme d'une modestie et d'une soumission absolue, sans doctrine propre, qui affectait de n'être que le secrétaire des dames et des cavaliers, et qui au bout de vingt ans de travail rédigea pour la France entière un recueil de ces usages demeurés jusque là le privilège de quelques initiés de Paris.

La même société trouva en outre un premier ministre informé des choses littéraires, Richelieu, qui s'intéressa à son œuvre, en comprit la portée politique, nationale, internationale même, et fit d'un de ces salons un corps public. Par lui, une

Académie naquit, à laquelle fut donné le pouvoir sur la langue, avec la mission d'élaborer une règle officielle, d'avance assurée de l'appui de l'Etat.

Les conséquences de ce coup d'état étaient considérables. L'autorité, de privée, devenait publique; mise au service de la monarchie, elle participait à son prestige souverain.

D'autre part l'aristocratie académique qui se formait n'était plus tout à fait identique à celle des cercles; car aux gens de qualité venait se mêler un contingent plus nombreux d'écrivains, dont la majorité était médiocre, sans doute, mais dont plusieurs étaient de grands hommes.

Longtemps, par sa faute, l'Académie n'eut point d'action, et dut se contenter du prestige. Pendant soixante ans, on attendit vainement son dictionnaire; quand il parut, beaucoup d'idées avaient changé. Son orthographe était archaïque. L'usage même, sur lequel la Compagnie s'appuyait, n'était plus le seul maître reconnu. L'ouvrage qui était sérieux, mais mal ordonné, déçut les plus bienveillants.

Ce n'en était pas moins un événement de première importance que l'existence d'un corps officiel chargé du gouvernement de la langue, et qui tôt ou tard devait exercer une influence irrésistible.

Cependant, ce qui est caractéristique de cette époque, plus encore que l'esprit d'autorité, c'est l'esprit de soumission. Les dissidents sont hors des frontières, à Amsterdam ou à Londres. Ils s'appellent Bayle ou Leclerc.

En France, le pouvoir de Louis XIV a tout incliné devant lui. Le désir de s'exprimer librement, presque aussi incoercible que celui de penser ou de vivre librement, semble disparu en entier, étouffé par un appétit d'ordre toujours croissant. Sur toutes choses règne un pouvoir presque divin, indiscutable et indiscuté. On ne subit pas son joug, on le célèbre. L'usage, mis en code par les autorités compétentes, règne souverainement sur la langue. La grammaire, fondée sur lui, polit les langues, pense-t-on. Des maîtres en ont fait, sinon une science, du moins un art. Les plus grands esprits, un Bossuet, un Racine, s'accordent à lui obéir, et trouvent tout naturel de limiter leurs besoins suivant la règle, au lieu d'établir la règle d'après leurs besoins. Aucun d'eux ne paraît apercevoir que la langue est une matière que l'artiste a, partiellement au moins, le droit de créer. Ils se font une loi de

la prendre telle qu'elle existe autour d'eux, déjà à demi façonnée par d'autres. Ils acceptent qu'on ne leur laisse qu'un droit d'assemblage et d'arrangement. Suivant un mot que La Bruyère a appliqué à d'autres choses, ils se contentent de rendre au public ce que le public leur a donné.

Cela ne veut pas dire toutefois que l'autorité des puristes s'étende fort loin. La masse de la nation n'a pas la peine de la récuser, elle l'ignore. L'idée d'exiger d'une servante qu'elle parle Vaugelas paraît bouffonne à Molière. Richelieu ou Colbert l'eussent sans doute jugée aussi ridicule.

On ne songeait même guère à enseigner le français. Il ne pénétrait point les collèges, et, dans les écoles, là où il y avait des écoles, ce qu'on en apprenait était insignifiant. Ce n'est que dans les provinces nouvellement annexées, qu'on cherche dès lors à le répandre, pour un but politique, et par des mesures fort bénignes, qui ne ressemblent en rien à des contraintes. Il fallut la Révocation de l'Edit de Nantes pour faire apercevoir le parti qu'on peut tirer de l'école, et à ce moment tout l'effort des ministres visa, bien entendu, à faire de bons catholiques plus que des forts en syntaxe. De sorte que l'autorité était absolue, mais singulièrement bornée.

Il semble, au premier abord, qu'il n'y ait pas de différence profonde entre la situation de 1750 et celle de 1650. A dire vrai, sous une même apparence, les choses étaient cependant bien changées.

L'autorité a alors passé en d'autres mains, la règle s'est pénétrée aussi d'un nouvel esprit. On la fonde encore sur l'usage, sans doute, mais non plus sur l'usage parlé d'une société restreinte de gens du monde. La tradition d'une littérature qu'on place très haut y joue un rôle essentiel. Les techniciens après l'avoir contrôlée en tirent leurs préceptes comme leurs exemples.

L'autorité est aux mains des professionnels de la grammaire, et il est fort remarquable en outre que leurs décisions cessent d'être de simples constatations de faits. Dans un grand nombre de cas elles sont présentées comme de droit, sous prétexte qu'elles s'accordent avec la raison universelle. L'esprit philosophique, qui ailleurs va ruiner l'autorité, sert ici à la justifier en raison, c'est-à-dire à asservir l'homme sous de prétendues règles naturelles et générales. Aussi la règle devient-elle à la fois plus tyrannique et plus exigeante. Et

néanmoins, elle se vulgarise par les journaux, par les collèges où elle commence à s'introduire, par les écoles, elle pénètre une portion déjà appréciable de la nation.

Les choses en étaient là quand la Révolution et l'Empire qui la continuait vinrent donner le coup de grâce à ce qui restait de liberté dans le langage. De la règle grammaticale, les Conventionnels firent en effet un dogme d'Etat, que les instituteurs furent chargés d'enseigner dans chaque commune, dont les Ecoles centrales mirent dans leur programme l'étude raisonnée.

Je n'ai pas à raconter ici le détail des événements; la Convention faisant publier par ordre une édition à jour du Dictionnaire de l'Académie, mettant au concours des grammaires officielles, ordonnant la création dans chaque commune d'écoles où ces grammaires seraient enseignées, abolissant les collèges et les Universités latines, déclarant la guerre aux patois, brisant par une nouvelle division du territoire les relations régionales qui avaient permis aux idiomes locaux de survivre, puis faisant de l'unité de langue une forme de la République indivisible, ensuite l'Université de Napoléon reprenant ce qui dans cette œuvre avait dû être ajourné. La machine était si solidement agencée, vous le savez, que, vingt ans après ces événements, il n'y eut plus place pour les hésitations ni pour les réserves.

La règle atteignit à ce moment son maximum de force apparente. L'autorité, après avoir pris déjà tant de formes en prenait encore une nouvelle. L'Académie avait momentanément disparu. Mais une vaste bureaucratie centralisée, l'administration de l'Instruction publique, la remplaçait, et elle distribuait au nom de l'Etat sous forme d'un catéchisme appuyé de dictées et d'analyses la vérité grammaticale, devenue toute puissante. La jeunesse enrégimentée n'avait plus qu'à s'y soumettre, puisqu'un dissident, s'il s'en trouvait un, ne pouvait ni briguer une fonction, ni passer un examen, si modeste qu'il fût. Grâce à la grammaire impérialisée, l'ordre règne dans la langue.

C'est alors que, par un de ces coups de théâtre, dont l'histoire militaire, politique, sociale, de notre race donne des exemples si éclatants, on voit prendre et démanteler la Bastille qui paraissait invincible.

La Révolution, dont Chateaubriand avait été le précurseur, éclate autour de 1830. V. Hugo a essayé plus tard de

donner le change, il a voulu établir entre «les trois glorieuses» de juillet 1830, et la première d'Hernani un rapport étroit. Mais, en fait, la reprise des libertés nationales et la conquête de la liberté de langage n'ont pas été l'œuvre des mêmes hommes, et n'ont pas eu les mêmes causes. Presque tous ceux qui voulaient la langue libre étaient en politique des conservateurs, V. Hugo compris. Les libéraux au contraire étaient des classiques.

En réalité, c'est pour l'art seul, pour ses besoins légitimes, pour sa dignité et sa grandeur que s'est livrée la bataille, c'est par lui qu'elle a été gagnée. La foi qui a vaincu n'est pas la foi républicaine, c'est la foi romantique, ce qui ne veut pas dire du reste qu'il n'y eût pas entre elles un lien que les gens de l'époque n'apercevaient pas.

Le lexique devait d'abord profiter seul de la Révolution. Ce qu'on renversait, c'étaient les barrières dans lesquelles les classiques et les hyperclassiques de l'Académie, de la société grammaticale, de la critique, avaient prétendu l'enfermer; l'obstacle, c'était la hiérarchie des mots qui aboutissait au fond à interdire à l'écrivain d'ouvrir ses yeux et son cœur à toute une partie de la vie et de la nature, et d'en parler autrement qu'à travers les ridicules énigmes des périphrases. La grammaire, elle, demeurait inviolable. Paix à la syntaxe, prophétisait le Maître dans un vers souvent cité.

Mais je dirais volontiers, pour emprunter une fois à V. Hugo son langage, nul ne dit à une force: «Tu n'iras pas plus loin.» La grammaire classique était fondée sur la raison ou sur des décisions de grammairiens obscurs, la plupart de troisième ou de quatrième ordre, dont l'autorité ne devait guère compter, une fois que la science linguistique nouvelle, appuyée sur l'histoire, aurait analysé la tradition et montré de quels éléments fragiles elle se compose. Or avec Raynouard, et avec Diez, votre illustre compatriote, cet âge de la critique avait commencé. Mais se fût-il ouvert beaucoup plus tard, que les idées appliquées par les premiers romantiques devaient, dans un pays comme la France, s'étendre et se généraliser d'elles-mêmes. Car nous aimons, en logiciens, à raisonner dans l'absolu et à développer un principe, sans nous arrêter aux contingences. Or l'émancipation du vocabulaire n'avait pas été faite seulement pour doter les poètes des moyens nouveaux, mais parce qu'elle était légitime en soi. Et pourquoi était-

elle légitime? Parce qu'aux yeux de la génération nouvelle, la liberté de l'écrivain était supérieure à la tradition et à la doctrine, comme l'art est supérieur à la règle, car il ne vit que de liberté. On devait donc tôt ou tard proclamer que l'écrivain est maître de sa langue.

Toutefois il faut reconnaître que, si ces principes ont été posés, s'ils ont même été mis en pratique depuis cinquante ans, il n'en résulte pas du tout que le vieil édifice de notre langue soit renversé, ni même qu'il se lézarde.

Assurément l'observateur qui considère attentivement les diverses régions de notre territoire, ou les diverses couches sociales dont se compose la France actuelle, aperçoit bien des différences, non seulement d'accent, mais de langage. Mais qu'une langue, en se répandant, s'altère, cela est conforme à la nature. Elle prend divers caractères sous l'influence directe ou indirecte des parlers qu'elle supplante, si bien qu'il y a un français de Nancy et un français de Lyon; de même elle se différencie de groupe en groupe, se teintant d'anglais chez les lads, d'argot dans la police, de grec, vrai ou faux, chez les médecins, et ainsi de suite. C'est là la rançon de sa diffusion, et le phénomène n'implique aucune insoumission volontaire à l'autorité, mais bien plutôt une incapacité de s'y soumettre sur certains points, résultat de besoins spéciaux, d'habitudes, d'influences extérieures, enfin et surtout d'ignorance.

Et il faut serrer la question de plus près, si l'on veut se rendre compte du point où en est la lutte entre le principe d'autorité et ses adversaires.

D'abord ce principe même n'est plus celui d'il y a cent ans. S'il s'agissait d'exercer les petites tyrannies d'autrefois, d'ergoter à propos d'un mot sous prétexte qu'il sent la boutique, la ferme, ou simplement la province, et si on prétendait, en raison de son origine, l'exclure d'un écrit quelconque, il ne se trouverait personne, je crois, pour demander la restauration d'une discipline ainsi entendue. On a parlé de revenir au «classique». Le mot une fois défini loyalement, ce caporalisme n'aurait pas vingt partisans.

Mais cette réserve faite, il est certain et visible qu'un attachement profond à l'ordre existe dans toute la nation. Un demi-siècle de vie libre, sous des institutions républicaines, ne l'ont ni détruit, ni même altéré.

Dans les classes moyennes, dans la classe populaire même

la soumission est complète, et le désir de posséder la langue correcte reste très vif. L'autre jour, en plein faubourg de Paris, dans une réunion que je présidais comme maire, où on étudiait la crise de l'apprentissage, un des assistants protesta contre toute idée de commencer l'éducation professionnelle à l'école primaire, où elle nuirait aux exercices intellectuels. Or l'exercice qu'il cita comme essentiel était celui-ci: apprendre sa langue. Cette opinion était celle d'un membre d'une organisation socialiste.

C'est là un fait parmi cent autres que je pourrais vous conter.

A chaque instant, nous tous qui nous occupons de la langue, on nous harcèle de questions: Dit-on d'un vaisseau *le Liberté* ou *la Liberté*? *Féminités* est-il un mot bien formé? Que pensez-vous d'*exploser*? Est-il correct d'écrire: *il n'y a pas que les artistes qui se plaignent*? *Aller en bicyclette* est-il supportable?, etc. etc. Les journaux discutent sur *taximètre* et *taxamètre*. M. Marcel Boulanger argumente publiquement contre M. Tristan Bernard, qui a dit un adieu définitif à l'imparfait du subjonctif. Et ces débats intéressent le public, quelquefois le passionnent, si bien que nous sommes parfois fort mal accueillis, quand nous conseillons d'attendre que l'usage se forme. Cette doctrine du laissez-dire, laissez-passer n'est du goût d'aucun des deux camps et m'a déjà valu pas mal d'injures. On réclame des maîtres et une doctrine.

Le Français, en cette matière comme en toute autre, se révolte contre une vérité qu'on voudrait lui imposer, suivant le mot de notre vieux Montaigne, d'une trogne trop impérieusement magistrale, mais au fond, il est essentiellement docile. Pour toute une portion de la bourgeoisie, savoir son français résume encore l'essentiel de l'éducation. Peu importe si, par une confusion fâcheuse, on n'attribue guère à ce mot d'autre valeur que celle de savoir son orthographe. L'instinct est dévoyé par la faute de mauvais bergers, mais il est vif et profond. La nation aime sa langue. Elle a un sentiment vague que cette langue est à la fois une parure et une force, et elle applaudit volontiers à la formule: Ne touchons pas à la Reine.

Malgré l'apparence, ce n'est donc pas la soumission qui fait défaut, mais l'autorité; ce sont les dirigeants qui manquent aux dirigés. Pourquoi?

C'est qu'à vrai dire une question se pose qui n'a pas encore été nettement et franchement débattue. A qui peut et doit appartenir l'autorité en matière de langage dans notre démocratie française d'aujourd'hui?

Ce débat présente chez nous un intérêt tout particulier, car la langue a été soumise en France à la plus rigoureuse des disciplines, et la nation est maintenant sous le régime de la liberté la plus complète; l'art, qui vit d'indépendance, y est aimé avec passion, et la règle qui se maintient par tradition, répond à un des besoins profonds de notre caractère, enfin ce caractère lui-même est fait à la fois de hardiesse iconoclaste et de conservatisme apeuré.

L'Académie, à qui on songe et à qui on doit songer tout de suite, ne paraît vouloir ni de la férule ni du sceptre. Depuis la mort de Gaston Paris, elle ne compte point parmi ses membres un seul philologue. Et comme dans l'état actuel de la linguistique, le goût ne peut pas suffire pour s'éclairer, l'exclusion est significative, elle équivaut à un renoncement. Mais même si la Compagnie modifiait sa composition, son dictionnaire, qui reparaît tous les cinquante ans, ne saurait guère suffire à renseigner le public sur les difficultés quotidiennes; il faudrait que, dans l'intervalle, elle publiât un bulletin, comme Valincour le lui proposait au commencement du XVIIIe siècle. Loin de vouloir entrer dans cette voie et guider l'usage, l'Académie se déclare résolue à attendre que cet usage se forme pour l'enregistrer. Sauf pour l'orthographe, où elle commande, elle affecte de suivre le public, comme peuvent et doivent le faire des historiens de la langue. Elle veut rester derrière la colonne, ce n'est pas la place des chefs.

Autrefois ses bureaux la suppléaient. On s'adressait au secrétariat, qui répondait toujours. Pingard est mort, il y a déshérence.

L'Université de France peut-elle s'emparer de cet empire abandonné? On ne voit pas bien à quelles mains elle le remettrait. Le Conseil Supérieur de l'Instruction publique n'a à s'occuper que des programmes. Son rôle est de choisir dans la langue ce qui peut entrer dans l'enseignement. Pour le reste, il l'a montré, il n'a aucune compétence.

Certes l'Université, qui possède les moyens d'enseigner et de répandre la règle, ne manquerait point d'hommes pour la discuter et l'établir. Elle a en abondance des savants:

linguistes, philologues, grammairiens, critiques, elle peut faire appel à des hommes de lettres et à des artistes.

Il ne semble pas que les premiers essais tentés en ce sens l'aient encouragée. La réforme orthographique, projetée par l'Etat, et qui est cependant une nécessité d'ordre général, n'est même plus, à l'heure actuelle, un projet. Malgré la passion de tout un corps primaire, auquel elle doit sa force principale, la République, plus timide que votre Empire, et que diverses monarchies européennes, l'a abandonnée tout entière, effrayée par les protestations de quelques hommes de lettres, par l'opposition de l'Académie, et surtout par les menaces de puissants syndicats de libraires et d'imprimeurs.

Peut-être le développement de l'esprit d'association amènera-t-il la création de sociétés à qui on pourrait en référer sur des problèmes que, sans doute, la Société des Gens de Lettres et la Société de Linguistique ne voudraient pas examiner. Si certaines ligues créées récemment, abandonnant la politique et l'action tapageuse et vaine, en revenaient à la langue dont le salut est, disent-elles, leur raison d'être, peut-être l'esprit public leur ferait-il confiance et leur accorderait-il un peu de cette autorité que les corps officiels ont laissé perdre.

Heureusement, en attendant, les forces conservatrices n'en continuent pas moins à agir, sans dirigeants, mais tout de même avec une direction.

L'action du théâtre, de la littérature, des revues, des journaux parisiens et provinciaux est immense, sur des populations auxquelles l'école a donné déjà de solides principes grammaticaux. Demain de nouvelles forces entreront en jeu, les machines parlantes, quand elles débiteront des morceaux dits et non plus exclusivement du chant, compléteront l'enseignement, en donnant ce qui manquait le plus: des maîtres de prononciation et de diction.

Sans doute, aucune de ces sources n'est pure. Pas plus que les journalistes, les professeurs ne sont des puristes. Dans l'ordre primaire, à cause de leur recrutement régional, ils n'échappent guère aux provincialismes, plus haut, dans les lycées et collèges, ils ont trop lu de modernes pour professer toujours un respect superstitieux de la règle. Ils sont, eux aussi, de leur temps.

Mais les libertés qu'ils acceptent, et qui, presque toutes, concernent le lexique, sont infiniment peu nombreuses, si on

les compare aux faits de langage traditionnels dont leurs leçons maintiennent l'usage en le présentant comme régulier. La notion même de règle et de loi leur doit de survivre.

Et la science linguistique, dont je parlais plus haut, ne menace nullement de l'abolir.

Il est bien vrai que pour être sincère avec lui-même le maître ne peut plus conserver au dogme grammatical ce caractère sacré qu'il a eu jadis. Il n'a pas même le droit de laisser croire que ce qui est d'hier se perd dans la nuit des temps, et de s'exposer à se faire démentir par les textes qu'il explique. Il doit à la science, il se doit à lui-même de présenter la règle comme le résultat d'une évolution historique, aidée ou contrariée par des interventions d'autorités personnelles ou collectives.

Elle n'en sera pas moins obéie. Nous ne sommes plus au temps où seules les puissances de droit divin avaient droit au respect. Toute notre démocratie repose sur l'acceptation librement consentie de lois que nous faisons nous-mêmes, par l'intermédiaire de nos représentants. Il n'est pas impossible, il n'est même pas extrêmement difficile, semble-t-il, de faire accepter la loi grammaticale dans les mêmes conditions et pour les mêmes raisons péremptoires que la loi civile. La langue est un instrument social, un instrument d'échange des idées. Celui qui s'en sert mal en souffre le premier de toutes façons. En outre, tout ce qui altère cet instrument, tout ce qui trouble sans utilité les relations qui se font grâce à lui, est un mal et une décadence pour la communauté. Donc, sans parler de la valeur nationale et internationale qu'un pareil trésor constitue, toute faute contre la langue est une faute contre la collectivité. Et sur ces bases peut, il me semble, s'édifier une autorité moins pointilleuse peut-être, moins tyrannique que l'ancienne, mais au moins aussi solide, puisqu'elle sera en rapport avec notre état social et notre morale politique, qu'elle se justifiera à la fois par l'intérêt de l'individu et par l'intérêt de la collectivité, qu'elle s'appuiera non sur une superstition irraisonnée, mais sur une obéissance réfléchie, sur une soumission personnelle aux règles modernes de la vie républicaine.

La difficulté, suivant moi, n'est pas là. Ce n'est pas la masse, c'est l'élite qu'on aura peine à soumettre. Il semble qu'il n'en soit rien, et que les hommes de lettres repentis se

soient rués depuis quelque temps vers la servitude. Quand il s'est agi de modifier la convention orthographique, qui ne touche en rien à la langue même, lorsque récemment quelques publicistes ont mené campagne en faveur du monopole du latin, dont l'apprentissage, affirmait-on, garantissait seul la possession du français, on eût dit, à entendre les protestations ou les appels passionnés, que les hommes de lettres n'avaient d'amour que pour la règle et d'appétit que pour l'ordre.

Mais il en faut rabattre beaucoup. Il convient de décompter d'abord des ligueurs véhéments qui ne sont en réalité que des politiciens déguisés. Il serait bon aussi de mettre à part quelques coureurs de fauteuils. Quant aux sincères, et il y en a beaucoup, combien d'entre eux s'engageraient à n'user que des mots inscrits dans les recueils classiques, voire dans le Dictionnaire de Littré? Combien en trouverait-on dans les Ligues, combien à l'Académie même?

Et le refus de s'asservir leur ferait le plus grand honneur. Il prouve en effet qu'il existe chez eux une conscience profonde des conditions même de leur art.

Car l'art moderne, essentiellement individualiste, ne peut se contenter, toujours et partout, de la langue commune. Les lois ordinaires qui régissent la communication de la pensée ne sauraient, sans une tyrannie désormais insupportable, être imposées intégralement à l'écrivain, qui peut trouver, en dehors des formes de langage reçues, des procédés propres et personnels de communication intuitive. A lui d'en user suivant son génie, sans autres limites que celles de son inspiration. L'opinion publique en décidera ensuite.

Comment l'exercice de cette liberté sans limites se concilie-t-il avec l'existence d'une règle générale du langage? Il est évident qu'il y a là, en théorie, une antinomie irréductible.

Il est certain aussi que les résultats de cette antinomie se trouvent grossis par ce fait que les inspirations créatrices spontanées de quelques hommes supérieurs sont imitées sous forme de procédés, et que la liberté à laquelle un tout petit nombre a droit pour des besoins exceptionnels est revendiquée par toute une série d'imitateurs pour des besoins imaginaires. D'où par moment un flot de syntaxes extravagantes et incompréhensibles, un tumulte de mots où des âmes se reflètent peut-être, mais pour elles seules. Il semble que pendant ces convulsions le désordre, et pour dire le mot, un mot dont-on

abuse quand à l'étranger on parle de la France, l'anarchie soit partout. Et cependant ce désordre n'est qu'en surface. Le public, un vaste public, auquel ne manquent ni le jugement, ni les lumières, guidé à la fois par la tradition et par un sûr instinct, où l'esprit d'aventure est tempéré par le sentiment de la mesure et par le goût, a vite fait le départ entre les nouveautés.

Le bruit une fois passé, on s'aperçoit que les fondements n'ont nullement été ébranlés, ce qui ne veut pas dire que tout se retrouve dans l'état antérieur. Mais une langue qui n'est pas morte ne peut pas et ne doit pas se retrouver après un Hugo ou un Verlaine dans l'état antérieur. Il s'agit seulement qu'elle suive son chemin sans s'égarer. L'idéal ancien était de l'arrêter, ou du moins de ne la laisser s'avancer que sur une large route, aussi droite, aussi plate que possible, munie de bornes et d'écriteaux, bordée de barrières et solides palissades, où malgré toutes ces précautions elle ne pouvait cheminer qu'à tout petits pas, ayant aux pieds des entraves.

Les modernes lui ouvrent toutes sortes de voies, et la laissent libre. Malgré cela il n'y a pas d'exemple encore qu'aucun d'eux ait réussi à l'entraîner longtemps hors de sa direction. Elle va, non plus comme la frêle et pâle demoiselle d'autrefois, pensionnaire craintive qui demandait sa route à chaque enjambée, mais comme une belle et vigoureuse fille, à qui la nature a rendu la jeunesse et ses forces, qui hume hardiment l'air que lui apportent les vents des quatre coins de l'horizon, qui regarde ses sœurs et ses rivales, leurs façons d'être et leurs mines, et qui, chemin faisant, prend sans crainte à son corsage quelques-unes des fleurs que lui présentent ses innombrables amants.

Paris. Ferdinand Brunot.

FRANZÖSISCHER LEKTÜRE-KANON.

Verzeichnis aller bis zum 1[illegible] april [illegible] vom kanon-ausschuss für brauchbar erklärten schulausgaben französischer schriftsteller.

Auch die vierte auflage des kanons bietet kein vollständiges bild vom gegenwärtigen stand der französischen schulausgaben. Gegen die wachsende flut neuer [illegible]

lichungen kämpft die kleine schar der wirklichen mitarbeiter im kanonausschusse vorläufig vergeblich an. Die herrschenden geschäftsgrundsätze bringen es mit sich, daß, sobald eine gewinnverheißende neuheit auftaucht, sie nach kurzer zeit in den verschiedensten bearbeitungen und gestalten wiederholt wird. Dem mit berufsarbeit schon hinreichend belasteten ist es daher nicht möglich, die güte der einzelnen ausgaben desselben werkes genau festzustellen und diese selbst sorgfältig gegeneinander abzuwägen. Auf den folgenden seiten ist nur an wenigen ausnahmen der versuch gemacht, dem auswählenden, unschlüssigen fachgenossen einen fingerzeig zu geben. — Es muß daher an dieser stelle einmal deutlich ausgesprochen werden, daß dieser fieberhafte veröffentlichungseifer der schullektüre nicht zum nutzen gereicht, daß ebensowenig konfessionell gefärbte lesestoffe als trockene geographische oder geschichtliche notizen oder seichte unterhaltungsstoffe ohne irgendwelchen bildenden wert in die schule gehören. Die fremdsprachlichen stunden sind weder religionsstunden noch sollen sie den geschichtlichen oder geographischen fachunterricht versetzen. Also mehr vorsicht bei der wahl und mehr rücksicht auf den zweck! Der benutzer dieser liste wird zu seinem erstaunen manche heiß umstrittenen und leidenschaftlich bestrittenen neuerscheinungen vermissen. Allein über einzelne schriftsteller und verschiedene auswahlsammlungen, die ausschließlich litterarischen zwecken dienen, müssen die urteile erst zu einer gewissen übereinstimmung gebracht werden, ehe ich ihre aufnahme verantworten kann. Das urteil bewährter fachgenossen kann nicht von einer vielleicht flüchtigen modelaune umgestoßen werden.

Erfreulicherweise schreiten die einsprachigen, die sog. reformausgaben, rüstig vorwärts. Zu der Roßbergschen und Teubnerschen sammlung ist die Diesterwegsche hinzugetreten, und bei Renger, Velhagen, Weidmann mehren sie sich gleichfalls. Hier gilt es in erster linie in den sprachlichen erläuterungen das rechte maß halten, knappheit und klarheit des ausdrucks verbinden, jede überflüssige breite vermeiden und vor allem die schwierigkeiten nicht durch neue, unbekannte, zur erklärung dienende wörter häufen. Übrigens sind Roßberg und Diesterweg schon von ihrem grundsatze insofern abgewichen, als die herausgeber stellenweise in den späteren bänden die deutsche entsprechung oder in einigen fällen sogar

(bei Diesterweg) das verpönte sonderwörterbuch nicht verschmähen.

Die ausstattung und der druck geben kaum zu tadel anlaß; nur bei Freytag wird der kleine druck in den anmerkungen gerügt, und die druckfehler treten hier geradezu endemisch auf. Man lese also die korrektur sorgfältiger! Im allgemeinen müssen indes früher an anderer stelle ausgesprochene ausstellungen erneuert werden. Die anmerkungen bringen noch immer zuviel selbstverständliches hinsichtlich der wort- und sacherklärung und unterstützen damit die denkfaulheit des schülers vielmehr, als daß sie ihn zum nachdenken anregen. Grammatische hinweise sollten nur im äußersten notfalle gegeben werden, etwa da, wo es sich um eine seltenere oder dem schriftsteller eigentümliche ausdrucksform handelt. In den sacherklärungen wird vielfach noch ein tieferes eingehen auf volkstum oder fremdsprachliche eigenart vermißt. Es ist zwar schon ein wandel zum besseren eingetreten, aber es kann noch manches besser werden. Die sonderwörterbücher, dieses kreuz aller herausgeber und verleger, sind teils oberflächlich, teils zu ausführlich angelegt. Sie sollten nicht der vergeßlichkeit und bequemlichkeit des schülers entgegenkommen. Die sonderwörterbücher sind wie die ausgaben selbst reichlich teuer, besonders sei dies hier von den in der Freytagschen sammlung befindlichen, fast ohne ausnahme, gesagt. Eine solche zusammenstellung darf höchstens den vierten teil des preises des lesestoffes selbst kosten. Man nehme doch gefälligst rücksicht auf den geldbeutel der eltern, die über die „teuere schule“ und oft mit recht klagen. Wo heutzutage mit zwei oder drei lesestoffen im schuljahre gerechnet wird, kann nur dann etwas ersprießliches geleistet werden, wenn, zumal auf der mittelstufe, die vorliegende lektüre ohne übereilung bewältigt werden kann. Darum kürze man die texte, die teilweise viel zu umfangreich sind, um in einem halbjahre durchgearbeitet zu werden. Auch auf der oberstufe sollte man dem mehr oder weniger eifrigen schüler nicht zu reichliche kost vorsetzen, wenn auch hier referat oder vortrag die arbeit erleichtern können. Zum schluß soll noch die dringende bitte ausgesprochen werden, hinfort in allen verlagsverzeichnissen bei den einzelnen ausgaben *auflage und jahr der veröffentlichung* zu vermerken.

Im anhang sind nach dem wunsche der züricher tagung

die kanonlisten von Schlesien und der Rheinprovinz abgedruckt. Beim vergleiche mit unserm verzeichnis wird manche abweichung im urteil auffallen. Wie das schon in der vorrede zur vorigen auflage betont wurde, bleibt unsere begutachtung völlig unabhängig von amtlicher beeinflussung. Den süddeutschen benutzern unserer liste sei gesagt, daß unsere klassenfolge der ihrigen entgegengesetzt ist. Die neuordnung des höheren mädchenschulwesens in Preußen v. j. 1908 hat eine verschiebung der klassenstufen mit sich gebracht. Die studienanstalten sind den höheren knabenanstalten gleich gerechnet, d. h. die bezeichnung „mädchenschulen" bezieht sich nur auf „lyzeen und ober-lyzeen".

Gewiß ist die fremdsprachliche lektüre ein bildungsmittel allerersten ranges. Wie viele vorurteile kann sie wegräumen, und wieviel kann sie zum gegenseitigen verständnis der völker beitragen! Damit dieses ziel immer mehr erreicht werde, möge unsere arbeit durch zuspruch oder einspruch bei allen fachgenossen die nötige förderung finden! Dann kann sie auch mit der zahl der neuen veröffentlichungen schritt halten.

Im folgenden ist der name des verfassers in KAPITÄLCHEN, der titel des werkes und der name des verlegers der ausgabe *kursiv*, der name des herausgebers in antiqua gesetzt. K vor der klassenbezeichnung = knabenschulen, M = mädchenschulen.

II. ARAGO, *Histoire de ma Jeunesse.*
Renger, Klein. M. 1,20.

II/I. *ARÈNE, *Contes de Provence.*[1] Gegen die oberflächliche, stellenweise das religiöse gefühl verletzende darstellungsweise und den bisweilen wertlosen inhalt werden einwände erhoben.
Diesterweg, Petry. M. 1,60.

II. **Au Bruit du Canon. Récits et nouvelles (1793—1815).*
Diesterweg, A. et Ch. Robert-Dumas. 2. aufl. M. 1,20.
Wegen des ungleichartigen inhalts nur als privatlektüre für OII empfohlen.

I. AUGIER *et* SANDEAU, *Le Gendre de Monsieur Poirier.* Die anstößigen stellen sind ausgemerzt.
Renger, J. Sarrazin. 5. aufl. M. 1,60. Wb. 0,25.
Velhagen, Scheffler. M. 1,60. Wb. 0,20.

K.OII/I. —, *La Pierre de touche.* Inhalt und tendenz des stückes werden beanstandet.
Velhagen, Grube. M. 1,60. Wb. 0,20.

---

[1] Die mit einem * versehenen ausgaben sind neu hinzugekommen.

I. *Aulard, *Histoire politique de la Révolution française.* Übersichtliche darstellung in flüssiger sprache ohne hervorhebung des häßlichen. Der geschichtliche anhang ist gut.
Velhagen, Kalbfleisch. M. 1,30.

I. *Balzac, Honoré de, *Trois Nouvelles.* Nur bedingt brauchbar als privatlektüre wegen des ungleichen wertes der drei erzählungen und der kritiklosen erläuterungen.
Diesterweg, Robert-Dumas. M. 1,60.

II/I. Barante, *Jeanne d'Arc.*
Weidmann, H. Müller. M. 1,50. Beiheft 0,80. 1 karte und genealogische tabelle. Beiheft zum selbststudium und zum gebrauch für lehrer.
Renger, Mühlefeld. 3. aufl. M. 1,40. Wb. 0,30. 2 kärtchen und 2 pläne.

K.OII/I. Barrau, *Histoire de la Révolution française.*
Flemming, Glöde. Ausg. A. M. 1,50. Wb. 0,30. Die ausgabe schließt mit der schreckensherrschaft ab. Der kleingedruckte verbindende text entspricht den hygienischen anforderungen nicht. Viele druckfehler.
Freytag, Pfeffer. M. 1,20. Wb. 0,40. Das buch reicht bis zum tode Ludwigs XVI. Viele druckfehler.

OII/I. —, *Histoire de la Révolution française de 1789 à 1792.*
Perthes, Zech. M. 1,20. Wb. 0,30. Mit 2 plänen von Versailles und Paris.

OII/I. —, *Scènes de la Révolution française.*
Renger, Lengnick. 7. auflage. M. 1,50. Wb. 0,40. Mit 2 plänen und 2 karten.
Ref.-ausgabe M. 1,50. Mit 2 plänen und 2 karten.

K.OII/I. —, *Histoire de la Révolution française depuis 1789 jusqu'à la Mort de Robespierre.*
Velhagen, Petzold. M. 1,30. Wb. 0,20.

M.II. *Bazin, *Souvenirs d'enfant.*
Freytag, Ina Bach. M. 1,50 (m. Wb.). Inhalt, darstellung, stil, wb. gut.

K.I. Beaumarchais, *Le Barbier de Séville.*
Stolte, Knörich. M. 1,—.

II/I. Béranger, *Ausgewählte lieder.*
Stolte, Hartmann. 2. aufl. M. 1,—.

M.IV. Bersier, *Les Myrtilles.*
Renger, Mühry. 3. aufl. M. 0,70.

V. —, *Histoire d'une Petite Fille heureuse* und Guizot, *Le petit Paresseux.*
Renger, Mühry. 5. aufl. M. 0,70.

III. Biart, *Quand j'étais petit.*
Zwißler, Bretschneider. M. 1,20.

III/II. *Biographies historiques* (d'Hombres, Duruy, Cons, Ferry, Monod, Wirth, Roche, Bourdon).
Flemming, Wershoven. M. 1,20. Wb. 0,65. Wb. reichlich teuer.

M. III/II. *BLANDY, *Mont Salvage.* Wegen der phantastischen darstellung nur bedingungsweise zu empfehlen. Wb. u. anm. werden vielfach beanstandet. — Die fortsetzung dieser erzählung „*Désirée et Violette*“ ist wegen des wertlosen inhaltes und der nur auf grobe effekte berechneten darstellung abgelehnt worden.
Schöningh, F. Mersmann. M. 1,60 (m. wb.).

II. BOISSONNAS, *Une famille pendant la guerre de 1870/71.*
Lindauer, Scherer. M. 1,—. Anm. teilweise überflüssig und wertlos.
Renger, Banner. M. 1,30. *Wb. 0,40.
Weidmann, Bretschneider. 5. aufl. M. 1,20. Wb. 0,40. 1 karte, 2 skizzen.

O II/I. BRUNNEMANN, *Les Grandidier.*
Reisland, E. Hofmann. 4. aufl. M. 1,50. Wb. 0,40. Mit plan.

O II/I. —, *Jours d'épreuve.*
Reisland, Pitschel. 5. aufl. M. 1.60. Wb. 0,40. Mit kleinem plan von Paris.

O III. BRUNO, *Les Enfants de Marcel.*
Freytag, Wüllenweber. 2. aufl. M. 1.50. Wb. 0,70. Die fassung der gramm. bem. nicht immer glücklich. Wb. zu teuer.

O III/U II. —, *Francinet.*
Renger, Sarrazin. 3. aufl. M. 1.—. Wb. 0,30.
Stolte, Mühlan. M. 1,20. Wb. 0,20. Viele anm. sind zu breit und gehen über den standpunkt der klasse hinaus.
Weidmann, Bretschneider. 2. aufl. M. 1,50. Wb. 0,50. Vorbereitung mit wb. verbunden.

O III/U II. —, *Le Tour de la France par deux Enfants.*
Freytag, Walther. 4. aufl. M. 1,50. Wb. 0,60. Mit übersichtskarte. Wb. zu teuer!
Kühtmann, Stoy. M. 1.40. Anm. mit vielen überflüssigen übersetzungen.
Perthes, Haas. 2. aufl. M. 1,20. Wb. 0,50. Wb. zu teuer.
Renger, Rolfs. M. 1,20. Wb. 0,30. Mit einem kärtchen.
Velhagen, Hartmann. M. 1,10. Wb. 0,20. Mit 1 kärtchen.

O III/U II. —, *De Phalsbourg à Marseille.*
Zwißler, Bretschneider. 5. aufl. mit Wb. M. 1,20.

II. CANIVET, *Enfant de la Mer.* Fesselnde erzählung aus dem normannischen seemannsleben.
Velhagen, Schlesinger. M. 1,20. Wb. 0,20. „Sachanhang französisch.“ Trennung von wb. u. sachanhang unpraktisch. Wb. lückenhaft.

M. IV. CARRAUD, *Lettres de famille.*
Zwißler, Bretschneider. M. 1,20 (mit wb.).

U II. *CÉRÉSOLE, *Scènes militaires.* Priv.-lekt. wegen der oberflächlichen behandlung.
Flemming, K. Sachs. Ausg. A. M. 1,20.
Ausg. B (ref.-a.). M. 1,20.

Handelssch. CHAILLEY-BERT, *Pierre le jeune Commerçant.*
Velhagen, Kammerer. M. 0,90. Wb. 0,20. Wb. lückenhaft.

Handelssch. —, *Tu seras Commerçant.*
Velhagen, Voigt. M. 1.—. Wb. 0,20.

UII/III. CHALAMET, *A travers la France.*
Weidmann, Pflänzel. 3. aufl. M. 1.40. Wb. 0,40. Mit 1 karte u. 12 bildern. Gegenstück zu „*Le Tour de la France*". — Die 3. aufl. enthält viele verbesserungen.

K.I/OII. *CHATEAUBRIAND, *Napoléon* (aus „*Mémoires d'Outre-Tombe*"). Sehr gründliche, wenn auch zuweilen allzu reichliche erklärungen. Leider ohne gliederung des textes. Wertvolles seitenstück zu Taine.
Velhagen, Schlesinger. M. 1,80.

II. *CHATELAIN, *Contes du Soir.*
Velhagen, Sachs. M. 1,—. Wb. 0,20. Gute unterhaltungslektüre.

II. —, *ausgewählte erzählungen.*
Flemming, Sachs. M. 1,30. Wb. 0,60. Wb. zu teuer! Priv.-lekt. Viel überflüssiges in den bemerkungen.

K. OI. *CHERBULIEZ, *Le Cheval de Phidias. (Causeries athéniennes.)* Zur einführung in die klassische kunstgeschichte hervorragend geeignet. Vorzügliche ausgabe, deren umfangreicher text kaum kürzungen verträgt.
Weidmann, Fritzsche-Hengesbach. 2. aufl. M. 2,60.

OII/I. CHUQUET, *La Guerre de 1870—71.*
Friedberg & Mode, Mühlan. M. 1,20. Wb. 0,20.
Renger, Quossek. 2. aufl. M. 1,40. Wb. 0,40. Mit 5 karten und 5 kartenskizzen.
Velhagen, Wespy. M. 1,40. Wb. 0,30. Die allzu ausführlichen anm. sind der übersichtlichkeit halber zu kürzen.

II/I. CLARETIE, *Pierrille.*
Freytag, Engwer. M. 1,60 mit wb.

M.III/II. COLOMB, *Deux Mères.*
Freytag, Sütterlin. M. 1,50. Wb. 0,70. Wb. zu teuer! Für knaben privat-lektüre.

M. III. *—, *La Fille de Carilès.*
Renger, Mühry. M. 0,90 (mit wb.).

M.III/IV. *—, *La Fille des Bohémiens.* Anfangslektüre. Druckfehler im texte.
Renger, Mühry. M. 1,20 (mit wb.).

M. III. COMBE, *Pauvre Marcel.*
Gerhard, v. Metzsch. 5. aufl. M. 1,20. Wb. 0,40.

III. **Contes d'Auteurs modernes.* (6 erzählungen.) Anmutige, leichte erzählungen, zur anfangslektüre passend. Druckfehler.
Schöningh, Mühlan. M. 1,20.

II/I. * *Contes choisis d'Auteurs modernes* (COPPÉE, DAUDET, MAUPASSANT, THEURIET.) Glückliche auswahl, leider ohne *jede* erläuterung. Verschiedene druckfehler.
Gutsch, Glöde. M. 0,80 (ohne wb.)

III/IV. **Contes de France* (DE COMINES, RABELAIS, PERRAULT, D'AULNOY, DEULIN, ROBERT-DUMAS). Hübsche fabelsammlung in kindlicher fassung, die am ehesten für die unterklassen der reformanstalten sich eignen dürfte; beste hauslektüre.
Diesterweg, Robert-Dumas. 2. aufl. M. 1,—. Wb. 0,40.

OII. *Contes modernes.* (D'HÉRISSON, MAUPASSANT, MOUTON, ROD, SARDOU, THEURIET, ZOLA.)
Freytag, Krollick. M. 1,40. Wb. 0,70. Wb. zu teuer!

III/II. *Contes et Nouvelles modernes* (AICARD, BORNIER, FEBVRE, RAMEAU, RICHEBOURG).
Weidmann, Dorr. M. 1,20. Wb. 0,40.

OII. *Contes, Nouveau choix de Contes et Nouvelles modernes* (BAZIN, DAUDET, FÉVAL, NORMAND).
Roßberg, Bessé. 2. aufl. M. 1,50. Weitschweifige anm.

III. —, *Collection de Contes et Nouvelles*, Tome 1er (*Auteurs modernes*).
Gerhard, Mühlan. M. 1,50. Wb. 0,30.

II. *Contes romantiques* (HUGO, LAMARTINE, MÉRIMÉE, MUSSET, NODIER).
Lindauer, Dannheißer. M. 1,—.

OII/I. *Conteurs contemporains* (FRANCE, LOTI, SARDOU, THEURIET, ZOLA.)
Weidmann, Hengesbach. 3. aufl. M. 1,40. Wb. 0,40.

II/I. *Conteurs de nos jours*, I. reihe (ARÈNE, COPPÉE, DAUDET, LICHTENBERGER, MAUPASSANT, NORMAND, THEURIET).
Flemming, Mühlan. Ausg. A. M. 1,40. Wb. 0,40. Kursorische und privatlektüre.

II. —, II. reihe (BAZIN, CHATELAIN, COPPÉE, LEMAÎTRE, MARGALL, THEURIET, ZOLA). Privatlekt. Die ersten vier erzählungen dürften durch passendere ersetzt werden. Viel übersetzungshilfen. Wb. zu teuer!
Flemming, Mühlan. M. 1,50. Wb. 0,60.

II/I. *Conteurs modernes*, I (MORET, RÉVILLON, RICHEBOURG, SIMON, THEURIET). Das 2. bändchen ist wegen des wertlosen inhaltes und der gesuchten darstellungsweise der vorwiegend schweizerischen verfasser abgelehnt worden.
Benger, Sarrazin. 5. aufl. M. 1,—. Wb. 0,20.
Ref.-ausg. M. 1,—. Auswahl nicht besonders glücklich.

II. *Conteurs, Maîtres* — (CLARETIE, COPPÉE, DAUDET, LEMAÎTRE, MAUPASSANT).
Weidmann, Hengesbach. 4. aufl. M. 1,—. Wb. 0,50. Wb. zu teuer!

OII/UI. *COPPÉE, *Contes.*
Kühtmann, Becker. 1. aufl. M. 1,20 (mit wb.). Ohne kommentar, im wb. nur die selteneren wörter.

OII/I. Coppée, *auswahl.*
Freytag, Franz. M. 1,50. Wb. 0,60. Wb. zu teuer!

OII. —, *ausgewählte erzählungen.*
Perthes, Rohr. 2. aufl. M. 1,40. Wb. 0,20.
Renger, Gundlach. 6. aufl. M. 1,—. Wb. 0,40.

II/I. —, *ausgewählte novellen.*
Stolte, Franz. 2. aufl. M. 1,20. Wb. 0,30.

I. —, *ausgewählte gedichte.*
Velhagen, Rose. Ausg. B. M. 0,80. Wb. 0,20.

OII/I. —, *Œuvres.*
Weidmann, Sachs, Hengesbach. 4. aufl. M. 1,20. Wb. 0,30. Verschiedene druckfehler. Wb. mangelhaft.

II. *—, *Pariser skizzen und erzählungen.*
Velhagen, Jahncke. Ausg. B. M. 1,40. Wb. 0,30.

M.III. Cornaz, Colomb, Musset, *Les deux Moineaux. La petite Cerise, Le petit Prince Ulrich etc.*
Renger, Mühry. 3. aufl. M. 0,80 (mit wb.).

I. *Corneille, *Le Cid.* Das drama eignet sich kaum zur schullektüre, da sich unser modernes empfinden oft gegen die anschauungsweise des dichters auflehnt.
Gutsch, Lotsch. M. 0,80. Manche druckfehler!
**Freytag*, Montaubric. M. 1,20.
Perthes, Drees. M. 1,20. Wb. 0,20. Anm. oft überflüssig und nicht einwandfrei.
Renger, Mangold. 5. aufl. M. 1,30. Einleitung weitschweifig.

I. —, *Le Cid. Renger.* *Ref.-ausg. M. 1,30. Die erläuterungen setzen oft einen zu geringen wortschatz voraus und werden andrerseits an schwierigeren stellen vermißt.
Weidmann, Strehlke, Meder. 2. aufl. M. 1,40.

I. —, *Polyeucte.*
Velhagen, Mangold. Ausg. B. M. 0,80. Wb. 0,20.

M.IV. Cottin, *Élisabeth.*
Friedberg & Mode, Hoche. 6. aufl. M. 0,75.

II. Daudet, *ausgewählte erzählungen.*
Freytag, Schindler. M. 1,20. Wb. 0,40. Wb. zu teuer!
Kühtmann, Sachs. 3. aufl. M. 0,80. Anm. für lehrende unentgeltlich.
Renger, Gropp. 10. aufl. M. 1,10. Wb. 0,30.

II. —, *Contes choisis.*
Lindauer, Gaßner. M. 1,20. Druckfehler im text u. wörterb.

OII. *—, *Contes choisis.*
Flemming, Sachs. 2. aufl. M. 1,20. Wb. 0.40.

OII. —, *Lettres de mon Moulin.*
Renger, Hertel. 2. aufl. M. 1,30. Wb. 0,40. Viele übersetzungshilfen an falschem orte; bei selteneren wörtern versagen die anm.
Perthes, Thoene. M. 1,—. Wb. 0,30.
Stolte, Hoenncher. 3. aufl. M. 1,20. Wb. 0,30.

OII. DAUDET, *Lettres de mon Moulin et Contes du Lundi.* Ungleichartige erklärungsweise, die überflüssiges u. unzureichendes bringt und notwendiges versäumt.
Roßberg, Bessé. 3. aufl. M. 1,50.

OII. —, *(Elf erzählungen).*
Velhagen, Wychgram. M. 0,90. Wb. 0,20.

OII. —, *(Onze Récits tirés des Lettrès de mon Moulin et des Contes du Lundi).* Wertvolle neue erläuterungen des frz. hrsg., die sprachliches wie sachliches betreffen.
Velhagen, Dansac. Reformausgabe. M. 0,90.

UII. —, *Le petit Chose.*
Kühtmann, Lion. 5. aufl. M. 1,20 (m. wb.). Die grammatischen bemerkungen und das questionnaire sind überflüssig!
Renger, Aymeric. 5. aufl. M. 1,30. Wb. 0,40.
Roßberg, Alge. 3. aufl. M. 1,50. Die anmerkungen enthalten viel überflüssiges und viele druckfehler.
* *Velhagen,* Krause. M. 1,10. Wb. 0,20.

OII/I. —, *Tartarin de Tarascon.*
Freytag, Brandt. M. 1,20.
Perthes, Thoene. M. 1,20. Wb. 0,20.
Renger, Aymeric. 8. aufl. M. 1,20. Wb. 0,20. Druck der anmerkungen zu klein.
*Ref.-ausgabe. M. 1,20.
Stolte, Hertel. M. 1,20. Wb. 0,30. Grundlegende und gediegene ausgabe hinsichtlich der sprachlichen erklärungen.
Velhagen, Gaßmeyer. M. 1,—. Wb. 0,20. Wb. lückenhaft.

KII. DEFOURNY, *La Bataille de Beaumont.* Wegen der fesselnden schilderung als privatlektüre in I empfohlen. Anm. lückenh.
Flemming, Bretschneider. Ausg. A. M. 1,20. Wb. 0.40.

I. DELAVIGNE, *Louis XI.*
Renger, Plattner. M. 1,80.

UII. DEMOULIN, MADAME, *Français illustres.* Einfache sprache und objektive darstellung; die anm. bedürfen in sprachlicher hinsicht einer genauen durchsicht.
Velhagen, Schürmeyer. M. 1,60. Wb. 0,30.

III/II. DESBEAUX, *Les trois petits Mousquetaires.*
Weidmann, Kron. 3. aufl. M. 1,—. Wb. 0,30.

UII. DESCHAUMES, *Journal d'un Lycéen de 14 ans pendant le Siège de Paris 1870/71.*
Renger, Kron. 2. aufl. M. 1,80. Wb. 0,30. Mit kärtchen und Plänen.

OII/I. D'HÉRISSON, *Journal d'un Officier d'ordonnance.*
Weidmann, Hengesbach. 4. aufl. M. 1,50. Wb. 0,40. Mit plan von Paris.
Perthes, Werner. M. 1,20. Wb. 0,20. Mit 2 karten.
Renger, Cosack. 5. aufl. M. 1,50. Wb. 0,40. Mit 2 plänen.
Velhagen, Weißer. M. 1,20. Wb. 0,30. Mit 2 karten.

III/II. Dhombres et Monod, *Biographies historiques.*
Renger, Bretschneider. 9. aufl. M. 1,—. Wb. 0,20. Der nutzen der ausgabe wird bezweifelt.
Velhagen, Wolter. M. 1,—. Wb. 0,20.

Diderot, s. *Morceaux choisis.*

OI. *Diderot, *Sur la Peinture.* Als seitenstück zu Lessings *Laokoon* und zur einführung in die kunsttheorien des 18. jahrhunderts einer kunstverständigen OI als hauslektüre zu empfehlen. 4 abbildungen.
Diesterweg, Petry. M. 1,40.

II/I. Du Camp, *Paris, ses organes, ses fonctions et sa vie.*
Weidmann, Engwer. 3. Aufl. M. 1,50. Wb. 0,50. Questionnaire 0,50. 3 abbildungen, 1 plan von Paris.

KII/I. Dumas, *Napoléon.*
Lindauer, Bauer, Link. M. 1,20.

III. Duruy, *Biographies d'hommes célèbres des Temps anciens et modernes.*
Renger, Penner. 4. aufl. M. 1,20. Wb. 0,20. Mit 2 abb.

K.II. —, *Histoire de France de 1560 à 1643.*
Renger, A. G. Meyer. 4. aufl. M. 1.40. 3 kartenskizzen u. 1 sonderkarte.

K.II. —, (*von den ersten anfängen bis 1715*). Auswahl nicht immer geschickt. In den oberklassen als privatlekt. zur wiederholung der franz. geschichte.
Velhagen, Grube. B-ausg. M. 1,30. Wb. 0,30.

K.II. —, *de 1661 à 1715* (*Siècle de Louis XIV*).
Friedberg & Mode, Hartmann. M. 1,20. Wb. 0,20. Mit karte.

K.II. —, *Le Règne de Louis XIV.*
Renger, H. Müller. 4. aufl. M. 1,60. Wb. 0,30. Mit karte. Sehr gründlicher kommentar.
*Ref.-ausg. M. 1,60.

Perthes, Klinger. M. 1,80. Wb. 0,40. 1 karte, 1 skizze. 1 genealogische tabelle.

*OII/I. —, *Le Siècle de Louis XIV.* Die anmerkungen könnten übersichtlicher in bezug auf persönlichkeiten sein. Der kommentar gründlich und durchaus sachlich.
Velhagen, Schliebitz. M. 1,50. Wb. 0,30.

K.OII/I. —, *Histoire de France de 1789 à 1795.*
Stolte, Hartmann. 4. Aufl. M. 1,20. Wb. 0,30.

OII/I. —, *Règne de Louis XVI et la Révolution française.*
Renger, H. Müller. M. 2,—. Wb. 0,30. Anm. gründlich und zuweilen etwas weit ausholend.

II/I. *Éloquence française depuis la Révolution jusqu'à nos jours.*
Kühtmann, Wershoven. M. 1,40. Wb. 0,25. Anm. unentgeltlich.

K. OIII/UII. *Épisodes historiques* (Dumas, d'Hérisson, Hachet-Souplet, Lavallette, Rochefort, Suzannet).
Weidmann, Krause. (Ref.-ausg.) M. 1,50. Wb. 0,40. Stoff einförmig (6 fluchtversuche)! 5 bildnisse.

II. Erckmann-Chatrian, *La Campagne de Mayence.*
Velhagen, Bandow. M. 1,40. Wb. 0,30. Übersichtskarte mäßig.

OIII/II. —, *Deux Contes populaires et Deux Contes des „Bords du Rhin“.*
Freytag, Mühlan. M. 1,20. Wb. 0,40. Privatlektüre. Druckfehler im text, anm. vielfach nur übersetzungshilfen.

OIII/II. —, *Vier erzählungen aus „Contes populaires“ und „Contes des Bords du Rhin“.*
Velhagen, Schmidt. B.-ausg. M. 0,80. Wb. 0,20.

II. —, *Histoire d'un Conscrit de 1813.*
Freytag, Pariselle. M. 1,20. Wb. 0,40. 2 schlachtpläne.
Lindauer, Wimmer. M. 1.—. 3 karten. Franz. kommentar dürftig.
Perthes, Holtermann. 2. aufl. M. 1,40. Wb. 0,20. 1 karte.
Renger, Strien. 9. aufl. M. 1,40. Wb. 0,30. 1 karte.
Roßberg, Duchesne. M. 1,25. Guter kommentar. Das persönliche tritt gegen das geschichtliche gänzlich zurück.
Velhagen, Merbach. M. 1,10. Wb. 0,20. Mit kärtchen.
**Kühtmann*, Mühlan. M. 1,60. Ohne karte.

II. *—, *Histoire du Plébiscite.* Einseitig republikanisch-französischer standpunkt. Wb. verbesserungsbedürftig.
Lindauer, Wimmer. M. 1,20. Wb. 0,40.

OII. —, *Waterloo.*
Freytag, Pariselle. M. 1,20. Wb. 0,40. Titelbild u. 4 karten. Kommentar gründlich, teilweise überflüssig. Wb. zu teuer!
Friedberg & Mode, Glabbach. M. 1,20. kärtchen u. plan.
Perthes, Holtermann. M. 1.—. Wb. 0,30. Karte ohne marschrichtung. Viele übersetzungshilfen.
Renger, Aymeric. 5. aufl. M. 1,40. Wb. 0,30. Mit karte.
Velhagen, Ost. M. 1,20. Wb. 0,20. 2 karten.

II. *Erzählungen, ausgewählte* (Courier, Dumas, Mérimée, Souvestre, Tœpffer).
Renger, Textausg. M. 0,60. Wb. 0,40. Wb. zu teuer!

OII/I. *7 erzählungen* (Coppée, Daudet, Halévy, Masson-Forestier, Maupassant, Theuriet, Zola).
Freytag, Pariselle. M. 1,50. Wb. 0,75. Geschickte auswahl. Wb. viel zu teuer!

M. IV. *Erzählungen aus „Voyages en France par deux Sœurs par* Clarisse Juranville *et* Pauline Berger“.
Renger, Klöpper. M. 0,70.

II. *Erzählungen* (Erckmann-Chatrian, Madame Reybaud, Souvestre).
Renger, Wolpert. 2. aufl. M. 1,—. Wb. 0,40.

I. *Essais, ausgewählte* (Brunetière, Lemaitre, G. Paris, Sainte-Beuve, Taine, Texte). Kommentar zuverlässig. Vorzüglich geeignet in das verständnis der franz. lit. einzuführen.
Velhagen, Fuchs. M. 1.10.

II. *Excursions et Voyages* (Dupayard, Meyer-Derriey, Fleury).
Weidmann, Sachs. M. 1.—.

M.III. Fabre, *Jeanne d'Arc, Libératrice de la France.*
Zwißler, Bretschneider. M. 0,50. Mit karte.

M.III. *Femmes célèbres de France* (Darcey, Demoulin, Hubault-Marguerin). Das lebensbild der Clotilde könnte durch ein passenderes ersetzt werden. Die anm. lassen öfter im stich. Wb. zu teuer!
Flemming, Wershoven. M. 1,20. Wb. 0,65.

II. Fernay, *Riquet et le Canal du Midi.*
Freytag, Schmidt. M. 1,10. Wb. 0,40. Text brauchbar. Anm. und wb. lassen oft im stich.

II/I. Ferry, *Contes choisis.*
Weidmann, Péronne 2. aufl. M. 1,20. Wb. 0,50. Privatlektüre. Anm. mangelhaft. Wb. zu teuer!

II/I. Feuillet, *Le Roman d'un Jeune Homme pauvre.*
Velhagen, Benecke. M. 1,60. Wb. 0,30. Gute privatlektüre.

II/I. —, *Le Village* (comédie).
Velhagen, Krause. M. 1,20. Wb. 0,20.

II. Figuier, *Les grandes Inventions modernes dans les Sciences, l'Industrie et les Arts.*
Weidmann, Boerner. 2. aufl. M. 1,60. Wb. u. vorbereitung 0,50.

II/I. —, *Scènes et Tableaux de la Nature.*
Weidmann, Klingelhöffer, Leidolf. M. 1,20. Wb. 0,40.
Renger, Rolfs. M. 1.30.

K.I. Figuier, Garrigues, Monvel, *Simples Lectures scientifiques et techniques.*
Weidmann, Peter. 2. aufl. M. 1,20. Wb. 0,40. Questionnaire 0,25.

K.UII. **Français célèbres* (Divers Auteurs).
Lintz, Wershoven. M. 1,20.

III. *Français illustres* (Divers Auteurs). Ungleichwertige auswahl.
Zwißler, Wershoven. M. 1.— (m. wb.).

I. France, Anatole, *Le Crime de Sylvestre Bonnard.* Geeignete privatlektüre.
**Freytag*, Wespy. M. 1,20. Wb. 0,40. Wb. zu teuer!
Velhagen, Schmidt. M. 1,60. Wb. 0,20. Kürzung der vorgeschichte erwünscht. — Ausgezeichnete privatlektüre für I.

M.III/II. *François, *Pauvres Gens.*
Freytag, Schlesinger. M. 1,20. Wb. 0,30.

II. *François, *Scènes de la Révolution française.* Gefällige darstellung der wichtigsten ereignisse.
Gerhard, Mühlan. M. 1,50. Wb. 0,30.

M.II. *Gagnebin, *Sœur Vic.* Gute privatlektüre. Viele druckfehler. Wb. zu teuer!
Freytag, Marg. Altgelt. M. 1,50. Wb. 0,60.

K.OII/I. *Gautier, Léon, *Épopées françaises.* Anregende privatlektüre zum vergleich mit dem mhd. heldengedicht.
Freytag, Strohmeyer. M. 1,20. Wb. 0,40.

M.IV. *Girardin, Madame de, *La Joie fait Peur.* Anfangslektüre, zur befestigung des unregelm. zeitwortes geeignet.
Freytag, Hermine Reinke. M. 1.— (m. Wb.).

M.II/I. *Girault, *Tony à Paris.* Einführung in das Pariser leben.
Velhagen, Niederländer. M. 1,80. Wb. 0,30.

II. *Gobineau, *Les Amants de Kandahar.* Wegen des stoffes aufnahme in den kanon angefochten. Anm. nach sachlicher und phraseologischer seite beanstandet.
Diesterweg, Mann. M. 1,20.

II/I. *—, *La Guerre des Turcomans.* Aufnahme in den kanon wegen des stoffes angefochten. Stärkere berücksichtigung der realien erwünscht.
Diesterweg, Mann. M. 1,40.

I. *—, *Alexandre le Macédonien.*
Renger, Völcker. M. 1,10.

M.I. Goncourt, E. et J., *Histoire de Marie-Antoinette.*
Weidmann, Mühlan. 3. aufl. M. 1,50. Wb. 0,30. Die anm. werden teilweise beanstandet.

K.I. —, *Histoire de la Société française pendant la Révolution et le Directoire.* Zur belebung des geschichtsunterrichtes geeigneter Stoff. Anm. lassen öfter im stich.
Velhagen, Kalbfleisch. M. 1,10. Wb. 0,20.

M.I. Gréville, *Aline.* Privatlektüre im ober-lyzeum.
Velhagen, Erler. M. 1,30. Wb. 0,20.

I. —, *Dosia.*
Velhagen, Wespy. M. 1,60. Wb. 0,30.

MII. —, *Perdue.*
Gerhard, v. Metzsch. 6. aufl. M. 1,50. Wb. 0,25.

K.OII/I. *La Guerre de 1870/71* (Chuquet, Claretie, Rousset etc.). Geschickte zusammenstellung von kriegsbildern.
Roßberg, Mühlan. 2. aufl. M. 1,50.

OII/I. —, (Divers auteurs).
Weidmann, Hengesbach, M. 1,40. Wb. 0,40. 4 kärtchen.

Landwirtschaftsschul. I. Guillaumin, *Tableaux champêtres.* Gediegenes volksbuch über land und leute im Bourbonnais; für schülerbibliotheken passend.
Weidmann, Haas. Ref.-Ausg. M. 1,60. Wb. 0,50.

K.I. Guizot, *Histoire de la Civilisation en Europe.*
**Freytag,* Köcher. M. 1,50. Ausschließlich sachliche anm.
**Renger,* Kreßner. 4. aufl. M. 1,40. Wb. 0,30.
Velhagen, Gröhler. M. 1,20. Wb. 0,20.

M. II. Halévy, *L'Abbé Constantin.* Viele überflüssige anm. Wb. lückenhaft. Questionnaire überflüssig. Inhalt beanstandet.
**Kühtmann*, Nehry. 3. aufl. M. 1,60.
Velhagen, Wespy. M. 1,60. Wb. 0,20. Viele übersetzungshilfen und zu ausführliche anmerkungen.

III. —, *L'Invasion.*
Velhagen, Tournier. M. 1,60. Wb. 0,20. Übersichtskarte.

II. —, *L'Invasion, Souvenirs et Récits.*
Renger, Sarrazin. 5. aufl. M. 1,60. Wb. 0,30. Kartenskizzen. Wb. lückenhaft.

K. I. *Hanotaux, *Le Gouvernement de Monsieur Thiers et la Libération du Territoire.* Wertvolle lektüre im anschluß an die geschichte des krieges von 1870/71. Vorzüglicher kommentar.
Renger, Völcker. M. 1.30.

K. II. *Histoire de France depuis les Origines jusqu'à nos Jours.* (Extraits des meilleurs historiens français.) Ungleichmäßige stoffverteilung; viel überflüssiges, nichtfranzösisches. Privatlektüre.
Flemming, Hasberg. Ausg. A. M. 1,60. Wb. 0,50.

OIII/II. *Histoire de France.* 1. Teil: *987—1589.* Zu viele zahlen und einzelheiten, zu wenige persönlichkeiten und geschichtliche tatsachen.
Weidmann, Gade. M. 1,20. Wb. 0,40.

OIII/II. —, 2. Teil: *1589—1871* (Ducoudray, Chaston, Bordier).
Weidmann, Gade. 2. aufl. M. 1,40. Wb. 0,40.

K. OII/I. *Historiens du 19e siècle.* (Michelet, Thiers, Guizot, Lanfrey, Rambaud, Taine). Anregende geschichtliche und kulturgeschichtliche darstellungen. Zahlreiche übersetzungshilfen. Privatlektüre neben nichtgeschichtlichem lesestoffe.
Flemming, Voigt. Ausg. A. M. 1,50. Wb. 0,40.

M II. *Hollard, *Pauvre garçon.*
Renger, Eckermann. M. 1,60. Wb. 0,40. 2 karten. Als privatlektüre empfohlen.

K. OIII/II. *Hommes illustres de la France* (Divers auteurs). Charlemagne, Gambetta könnten wegfallen. Passende privatlektüre. — *Weidmann*, Flaschel. 2. aufl. M. 1,40. Wb. 0,40. (Reformausgabe.) 6 bildnisse.

I. *Hugo, Victor, *Hernani.*
Velhagen, Lange. M. 1,20. Wb. 0,20.

I. *—, *Morceaux choisis.* Gedichtauswahl besser als die prosaauswahl. Zur privatlektüre empfohlen, da die klassenlektüre anderen gesichtspunkten folgen muß.
Kühtmann, Wershoven. M. 1,20.

(Fortsetzung folgt.)

Hannover. W. Tappert.

QUELQUES APERÇUS DU MOUVEMENT DE RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES AUX ÉTATS-UNIS.

Tout le monde aux États-Unis reconnaît la nécessité d'une réforme dans l'enseignement des langues vivantes, et la plus grande partie des professeurs est en faveur de l'enseignement oral. Il est donc naturel que ces professeurs se soient unis pour atteindre leur but plus tôt et plus sûrement, sachant bien que l'union fait la force. Ils ont formé la «ligue de l'enseignement oral des langues vivantes dans les écoles primaires». Le petit groupe qui a pris l'initiative d'un tel mouvement se composait surtout de Français — ce qui ne peut manquer d'assurer à leur œuvre les sympathies des Canadiens français, comme ceux-ci peuvent être sûrs de trouver en eux des alliés et des amis dans la propagation de leur langue commune. Le programme de cette ligue est essentiellement pratique: c'est de procéder par voie d'expérimentation et de fonder à cet effet une école spéciale. Il n'y a pas de doute que les expériences porteront d'abord sur la langue française, et quoi de plus naturel que d'aller emprunter aux écoles bilingues du Canada et de la Nouvelle-Angleterre tout ce qui peut aider à l'œuvre de la ligue? Ainsi, cette ligue va établir un lien de plus entre le Canada et les États-Unis. Elle a déjà reçu l'adhésion et l'appui d'un bon nombre de membres des associations de professeurs de langues vivantes des États-Unis. Un des membres de l'une de ces associations (*New England Modern Language Association*), qui est en même temps l'un des directeurs de la ligue, a publié sur celle-ci un article dans le *Herald*, de Boston, du 20 février 1912. «Cette ligue,» dit-il, «est due à l'initiative de M. Louis Tesson, officier d'Académie et auteur de plusieurs publications sur l'enseignement du français, dont la carrière se partage entre le journalisme et l'enseignement. Commencée à Boston il y a environ deux ans, elle a établi en octobre dernier son quartier-général à Washington, D. C., sous la présidence de M. C.-G. Rivot, officier d'Académie, professeur de langues vivantes et auteur de plusieurs ouvrages.»

Le but de la ligue est de rallier tous les partisans de la

réforme et de concentrer leurs efforts vers la solution du problème de l'enseignement oral des langues vivantes dans les écoles primaires, suivant l'exemple des divers pays où les enfants apprennent une langue étrangère en même temps que la leur. L'enseignement par la traduction, sans s'occuper de la conversation, ni même de la prononciation, tel qu'il se fait dans la plupart des écoles secondaires, des collèges et des universités, n'est pas satisfaisant. L'élève, qui ne peut ni parler ni même comprendre la langue qu'il étudie, ne trouve que peu d'utilité à l'étude de cette langue. Le secret de la possession pratique d'une langue étrangère, si rare parmi les Américains, est de commencer l'étude de cette langue oralement quand on est tout jeune. Certes, un adulte peut apprendre une langue au moyen de livres, mais il n'arrive jamais à la parler avec la même facilité que celui qui l'a apprise tout enfant par le langage, car c'est là que se trouve l'esprit de la langue.

Un incident relaté par le *Herald*, de Boston, du 14 août 1911, met bien en relief la pauvreté de l'enseignement des langues vivantes aux États-Unis. La chambre des Représentants du gouvernement fédéral reçut un jour une communication en français, et le président et deux secrétaires ne parvinrent pas à en saisir le sens. Malgré l'immigration qui leur arrive de tous les côtés, les États-Unis sont loin d'être un pays bilingue. Il est probable que du temps de Washington les hauts fonctionnaires américains parlaient mieux les langues étrangères que ceux d'aujourd'hui, et les plus éminents parlaient le français avec une facilité et une élégance qu'on ne connaît plus de nos jours. Si l'on demande à un élève de français ce qu'il a lu dans cette langue, il arrive souvent qu'il réponde que c'était un livre à couverture grise et à dos jaune. S'il vise à une réponse plus rationnelle, il mutilera les noms des auteurs et les titres des ouvrages qu'il a lus au point qu'on n'arrivera à les reconnaître qu'après beaucoup de questions. Le *Herald* avait donc raison de dire: «Notre corps diplomatique s'est toujours fait remarquer par le fait que beaucoup de ses membres ignorent la langue des cours auprès desquelles ils sont accrédités, et même la langue diplomatique de l'Europe. Il y a à Washington relativement peu de fonctionnaires qui parlent le français, et encore moins qui le parlent couramment. Ce n'est pas seulement parce qu'un océan nous sépare

de l'Europe, mais aussi parce que notre système d'éducation est très défectueux. Nous enseignons les langues plus mal qu'aucun autre pays, ce qui fait que nos jeunes gens oublient dans quelques années le peu de français, d'allemand, d'espagnol ou d'italien qu'ils ont appris à l'école. La condition révélée par le petit incident qui vient de se produire à Washington n'est guère au crédit d'un peuple qui se vante d'être pratique. Nous devrions exiger des aspirants au service diplomatique ou consulaire une connaissance sérieuse du français, de l'allemand ou de toute autre langue importante. Les aspirants au poste d'ambassadeur devraient bien savoir la langue de la cour où ils sont appelés, ou la langue diplomatique universelle. Nous n'avons pas lieu d'être fiers du fait que nous ne savons pas mieux les langues étrangères.» Le *Herald* concluait en donnant la liste du bureau de direction de la ligue et en invitant les personnes intéressées au progrès de l'enseignement des langues vivantes à envoyer leur adhésion au secrétaire de la ligue.

A notre époque de syndicats de toutes sortes et de combinaisons commerciales, n'est-il pas naturel que les efforts des travailleurs de l'intelligence se fédéralisent aussi? La ligue ne se borne pas à faire la concentration des forces de l'enseignement des langues vivantes, ni même à tracer des plans et à établir des programmes. Elle donne l'exemple de l'action par ses chefs, qui travaillent à populariser des méthodes plus rapides et plus efficaces, qui vont jusqu'à renverser l'ordre établi de «grammaire», «lecture» et «parler» et en faire «parler», «lecture» et «grammaire». Les encouragements lui arrivent de toutes parts, et ses listes se couvrent des noms de hauts fonctionnaires du gouvernement fédéral, de manufacturiers, de commerçants, d'hommes de toutes les professions, de présidents et de professeurs d'universités, d'instituteurs; en un mot, de toutes les personnes qui désirent la réforme de l'enseignement.

La lettre que nous venons de citer a été le signal de l'ouverture d'une vraie campagne de presse. Avant de donner une idée de la nature des arguments pour ou contre qui ont été mis en avant, nous croyons utile de faire connaître brièvement les principes et la méthode sur lesquels repose le plan de la «ligue de l'enseignement oral des langues vivantes dans les écoles primaires». Ce plan, si révolutionnaire qu'il puisse

paraître, n'en est pas moins naturel, simple et basé sur le principe du progrès dans la direction qui offre le moins de résistance. C'est pourquoi il est opposé à la méthode traditionnelle, qui fait commencer l'étude des langues par le latin et le grec, pour la raison, dit-on, que la grammaire des langues anciennes est plus difficile que celle des langues modernes, et que c'est un jeu que d'apprendre celle-ci après celle-là. On a comparé cette méthode d'enseigner les langues vivantes au procédé qui consisterait à apprendre à un enfant à marcher à reculons tout d'abord parce que, cette marche étant la plus difficile, il n'aura aucune difficulté à marcher en avant. En outre, on se fait beaucoup d'illusions sur l'étude des langues vivantes, et l'une des plus communes est que cette étude demande très peu de temps. L'idée populaire est que le français est facile, que l'allemand est plus difficile, mais qu'on en vient à bout assez aisément. On croit qu'un Anglais ou un Américain qui a passé les meilleures années de sa jeunesse à essayer d'apprendre le latin et le grec peut apprendre une ou deux langues vivantes sans grand effort pendant un court séjour en pays étranger. Ce n'est pas le cas, car il est très rare de trouver des personnes qui parlent bien une langue étrangère, et on ne leur en fait pas un grand mérite. Celles qui étudient les langues anciennes ont au moins l'avantage de n'être pas sujettes à la critique populaire. C'est ce qui explique le prestige dont jouissent les langues anciennes et leur supériorité sur les langues vivantes. Celles-là sont entourées d'une auréole de science, qui impose le respect, tandis que celles-ci ne se recommandent que par l'emploi qu'on en peut faire chaque jour pour l'étude de la littérature ou dans les rapports de la société et du commerce.

Le Rapport du «Comité de Douze» de l'«Association Américaine des professeurs de langues vivantes» définit ainsi le but de l'enseignement secondaire des langues vivantes: «Non seulement cet enseignement a sa valeur comme gymnastique de l'esprit, mais il doit tirer profit de celle-ci, 1° comme révélation de la vie et de la littérature d'un pays étranger; 2° comme préparation aux recherches intellectuelles qui demandent qu'on puisse lire une langue étrangère; 3° comme la base d'un art d'agrément qui peut devenir utile dans les affaires et en voyage.» Ce but est loin d'être atteint, nous avons le regret de le dire, et toutes les lettres reçues pendant notre campagne

dans le *Herald* expriment le mécontentement le plus profond des résultats obtenus par nos méthodes d'enseignement des langues vivantes. Le *School Review*, de septembre 1907, publie une excellente allocution d'un membre de l'«Association des professeurs de langues vivantes de la Nouvelle-Angleterre» au congrès des Sociétés de langues anciennes et de langues vivantes tenu à Ann Arbor, Michigan. M. Grandgent, professeur à l'université Harvard, commence donc ainsi: «Nous qui traitons de langues vivantes, nous représentons admirablement l'attitude d'esprit que les sociologues appellent ‚le noble mécontentement'». Les chefs de la ligue ne peuvent faire moins que de donner l'exemple de l'action en proposant un plan de réforme nouveau, une méthode nouvelle. Ils cherchent un remède et en proposent un, tout en reconnaissant que leur méthode ne peut pas être plus que les autres une panacée pour tous les maux de l'enseignement actuel. En outre, ils connaissent bien la «méthode de la grammaire», la «méthode naturelle», la «méthode psychologique», la «méthode phonétique» et la «méthode de la lecture». Ils sont d'avis que toutes ces méthodes ont contribué à un haut degré à donner de meilleurs résultats à l'enseignement des langues vivantes. Ils savent que la question est bien comprise par les linguistes de profession, et ils croient que pour les Américains le problème et sa solution n'ont pas été mieux présentés que par le «Comité de Douze», dont nous avons déjà parlé. Aussi proposent-ils à la ligue la fondation d'une école spéciale d'expérimentation, où l'on pourrait s'avancer d'une manière systématique dans la voie du progrès tracée par ces diverses méthodes, en mettant à l'épreuve des idées nouvelles. Cette œuvre se complèterait ensuite par la publication d'une revue, qui serait à la fois un lien pour tous les membres de la ligue dans le monde entier et un moyen de propagande. Voilà, croyons-nous, un programme auquel tous les partisans du progrès de l'enseignement des langues vivantes peuvent se rallier. La ligue leur fournit simplement les moyens de se réunir et de concentrer leurs efforts vers un but commun. Quant à la méthode spéciale que ses chefs proposent d'abord pour donner à leurs collègues l'exemple de l'action, elle suit les lois de la nature et de la raison. On pourrait donc l'appeler la «méthode naturelle et rationnelle». Elle apprend à parler une langue étrangère autant qu'il est possible de le

faire à l'école. Elle apprend au moins à «lire mentalement avec une prononciation correcte». C'est dire qu'elle donne aux exercices oraux tout le cours élémentaire, et que les livres même doivent remplacer le maître dans son enseignement oral en dehors de la classe, qui n'a qu'un temps limité. On sait que les Jésuites, si renommés pour l'excellence de leur enseignement, font parler le latin et le grec à leurs élèves, non pas tant pour l'utilité que ceux-ci peuvent trouver à converser dans ces langues que pour leur donner le sentiment de la langue (*sprachgefühl*). Voilà justement ce qui manque à nos élèves, ce qu'ils ne peuvent pas acquérir, et c'est ainsi qu'une langue vivante, avec tout le charme de sa vitalité, descend tristement au rang des langues mortes. L'enseignement oral doit commencer le plus tôt possible à l'école primaire. Il donne d'abord le mot parlé, c'est-à-dire le son qui le représente, sa prononciation et ensuite le sens de ce mot. C'est là le premier degré sur lequel le mot écrit, le deuxième degré, est basé. Cependant, ce mot écrit, représentant le son, n'a pas son épellation usuelle, excepté dans les cas, assez fréquents, où cette épellation est aussi celle du son, ou l'épellation phonétique. De nombreuses expériences citées par Ben Pitman dans *La vie et les travaux de Sir Isaac Pitman*, prouvent que, si l'on enseigne à lire à des enfants par l'écriture simplifiée ou pratiquement phonétique, il ne leur faudra qu'un mois pour lire assez couramment et que par là ils seront à même, avec très peu de pratique, de lire aussi l'écriture usuelle. Le professeur Alexandre Graham Bell prétend être une preuve vivante de ce fait, car on lui a appris à lire par cette méthode. En d'autres termes, la meilleure manière d'apprendre à lire l'épellation usuelle est de commencer par l'épellation simplifiée, c'est-à-dire formée avec un alphabet n'ayant qu'une lettre pour chaque son élémentaire de la langue, et d'employer toujours la même lettre pour représenter le même son. Notons en passant que cette question d'écriture simplifiée est si importante pour les hommes de science, que le 21 mars 1912, l'honorable F. T. Jackson, du Kansas, a proposé à la Chambre des Représentants la résolution suivante, qui a été renvoyée au Comité des affaires étrangères et qu'on a ordonné d'imprimer: «Il est résolu que le secrétaire de l'Intérieur soit prié de faire faire une enquête par le *Bureau d'Education* sur le point de savoir s'il est désirable et pratique d'établir par accord international

un alphabet universel pour représenter les sons du langage d'après un système uniforme.» Enfin le troisième degré est l'étude des principes fondamentaux de la grammaire, qui devrait couronner le cours primaire. Ainsi, l'élève entrerait à l'école secondaire avec une connaissance pratique des éléments d'une langue étrangère, sachant converser correctement sur des sujets ordinaires, à la portée de son âge, et sachant surtout lire à haute voix ou mentalement avec la vraie prononciation. L'école secondaire n'aurait aucune difficulté à conserver et à développer toutes ces connaissances pratique en suivant les principes de l'école primaire.

Comme on le voit facilement, cet enseignement oral est en principe le même que celui de la méthode «de réforme», «nouvelle» ou «phonétique» que le professeur Viëtor a désignée par son mot fameux: *Der sprachunterricht muß umkehren!* (Heilbronn, 1882.) C'est la même méthode, adaptée aux conditions spéciales qui se présentent en Amérique. La critique qu'on y oppose, en général, est que les programmes d'études américains ne laissent ni le temps ni la place nécessaires à de tels cours. La réponse se présente d'elle-même: Si les résultats de notre enseignement des langues vivantes sont réellement aussi mauvais que les représentent des articles publiés chaque jour dans nos journaux, il vaut certainement la peine de faire des efforts pour changer les conditions de cet enseignement de manière à obtenir de meilleurs résultats. «Aux grands maux les grands remèdes.» Voici un spécimen de ces articles. Il a été écrit par la mère de deux enfants qui vont à l'école à Cambridge, et il a été publié dans le numéro du 24 février 1912 du *Herald*, de Boston. Cette mère écrit: «Je désire faire partie de la ligue à titre de membre auxiliaire. J'ai un fils qui suit le cours de cinquième année de français et d'allemand à l'École latine de Cambridge. Sa prononciation est abominable, son vocabulaire limité, et ce qu'il sait des caractéristiques de la littérature française et de la littérature allemande ne vaut rien du tout. Cependant, c'est un garçon plein d'intelligence et d'heureuses dispositions, qui trouverait plaisir à parler et à écrire le français et l'allemand, si son esprit avait été stimulé par un enseignement convenable. Ma fille, qui est toujours allée à une école privée, y a appris à haïr l'allemand; c'est tout ce que lui a donné l'étude de cette langue. Son idée du français est une série

d'exceptions à chaque règle qu'elle a apprise. En somme, elle n'a que de l'aversion pour tous les maîtres de français et d'allemand qu'elle a connus. J'ai questionné un grand nombre de garçons et de filles sur ce sujet: tous s'accordent avec les miens. Il me semble qu'il doit y avoir un bon moyen d'enseigner les langues étrangères et d'inspirer l'amour de leur littérature à côté de la nôtre.» Ce n'est là qu'un échantillon de la teneur d'un grand nombre de communications adressées à l'éditeur du *Herald* et à nous-mêmes. Certes, il semble que l'esprit de «noble mécontentement» du Professeur Grandgent règne en maître. Cependant, nous ne voulons pas être injustes, et nous citerons des extraits d'un article qui défend le côté opposé de la cause. Cet article a été écrit par le docteur Alfred Hennequin, bien connu dans le monde de l'enseignement, et a paru dans le *Herald* du 20 février 1912. «La lettre du professeur J. Geddes, fils, publiée le 20 février, devrait, dit le docteur, être envoyée à tous les professeurs de langues vivantes du pays. C'est une excellente contribution à une classe spéciale d'écrits sur l'éducation qui remonte au temps d'Ollendorf et de Woodbury. Si le titre de cet écrit n'était pas si explicite, «Enseignement oral des langues vivantes», je me demanderais si l'auteur veut dire que la connaissance la plus importante d'une langue est celle de la parler. J'approuve certainement tous les efforts que fait la «Ligue internationale de l'enseignement oral des langues vivantes», même s'ils ne visent qu'à donner une certaine facilité pour parler une ou plusieurs langues étrangères. Mais après tout est-ce une grande affaire que de parler une langue? C'est l'«a b c» de la science du langage; c'est la sorte de connaissance que possèdent les garçons et les barbiers.» Le docteur continue pour expliquer ce que d'après lui il vaut la peine d'acquérir: «la faculté de lire et de comprendre.» C'est la manière stéréotypée par la tradition. On commence l'étude par la grammaire; on passe ensuite à la lecture, et enfin on attrape comme on peut la langue parlée en faisant un voyage dans les vieux pays. Il conclut par cette réflexion: «Il ne faut pas croire que je ne suis pas partisan de l'enseignement oral des langues étrangères. Je veux seulement démontrer l'importance de savoir lire une ou plusieurs langues étrangères, pour ne rien dire de l'étude si intéressante de la philologie comparée d'un groupe de langues.»

un alphabet universel pour représenter les sons du langage d'après un système uniforme.» Enfin le troisième degré est l'étude des principes fondamentaux de la grammaire, qui devrait couronner le cours primaire. Ainsi, l'élève entrerait à l'école secondaire avec une connaissance pratique des éléments d'une langue étrangère, sachant converser correctement sur des sujets ordinaires, à la portée de son âge, et sachant surtout lire à haute voix ou mentalement avec la vraie prononciation. L'école secondaire n'aurait aucune difficulté à conserver et à développer toutes ces connaissances pratique en suivant les principes de l'école primaire.

Comme on le voit facilement, cet enseignement oral est en principe le même que celui de la méthode «de réforme», «nouvelle» ou «phonétique» que le professeur Viëtor a désignée par son mot fameux: *Der sprachunterricht muß umkehren!* (Heilbronn, 1882.) C'est la même méthode, adaptée aux conditions spéciales qui se présentent en Amérique. La critique qu'on y oppose, en général, est que les programmes d'études américains ne laissent ni le temps ni la place nécessaires à de tels cours. La réponse se présente d'elle-même: Si les résultats de notre enseignement des langues vivantes sont réellement aussi mauvais que les représentent des articles publiés chaque jour dans nos journaux, il vaut certainement la peine de faire des efforts pour changer les conditions de cet enseignement de manière à obtenir de meilleurs résultats. «Aux grands maux les grands remèdes.» Voici un spécimen de ces articles. Il a été écrit par la mère de deux enfants qui vont à l'école à Cambridge, et il a été publié dans le numéro du 24 février 1912 du *Herald*, de Boston. Cette mère écrit: «Je désire faire partie de la ligue à titre de membre auxiliaire. J'ai un fils qui suit le cours de cinquième année de français et d'allemand à l'École latine de Cambridge. Sa prononciation est abominable, son vocabulaire limité, et ce qu'il sait des caractéristiques de la littérature française et de la littérature allemande ne vaut rien du tout. Cependant, c'est un garçon plein d'intelligence et d'heureuses dispositions, qui trouverait plaisir à parler et à écrire le français et l'allemand, si son esprit avait été stimulé par un enseignement convenable. Ma fille, qui est toujours allée à une école privée, y a appris à haïr l'allemand; c'est tout ce que lui a donné l'étude de cette langue. Son idée du français est une série

d'entrée au collège est la cause principale de
l'enseignement des langues vivantes. Nous
d'accord sur ce point avec Mlle Busche.
changer les conditions de cet examen en
tage sur la facilité qu'aurait un élève
ngue étrangère, de la lire et de la
eignement oral» verra avec plaisir
les plus influents se livrer à la
e du problème qu'elle a entrepris de
ante qu'elle soit, ce n'est là, en effet, qu'une
oblème. Changer les conditions de l'examen
rait pas à grand'chose sans examinateurs capables de
duire un examen oral et sans maîtres sachant parler suffisamment une langue pour l'enseigner oralement dès les cours élémentaires. D'un autre côté — et c'est là le grand argument des partisans du *statu quo* — en admettant que l'étude des langues étrangères commence deux ans plus tôt, à l'école primaire, et que tous les professeurs parlent assez bien ces langues étrangères pour les enseigner oralement, chaque élève n'aurait réellement que très peu de pratique orale. C'est très vrai. Aussi faut-il bien comprendre qu'il ne peut être question de cet enseignement oral-là, car les années d'étude se passeraient à apprendre la prononciation et un peu de conversation sur des sujets communs. C'est le reproche qu'on adresse justement aux méthodes nouvelles qui, pour apprendre à parler, sont tombées de Charybde en Scylla, en ne trouvant pas de temps pour la littérature. L'étude d'une langue étrangère, pour être complète, doit suivre le même cours que celle de la nôtre, le cours naturel: le parler, l'écriture, la lecture, la grammaire, la littérature. Le parler est la partie la plus difficile, celle qui demande le plus de temps. Il faut donc en étendre l'exercice au-delà des heures de classes; il faut que le livre supplée à l'absence du maître et donne toujours à l'élève la bonne prononciation, de manière qu'elle se grave dans son esprit et qu'il ait au moins en lisant une bonne prononciation mentale, qui lui permette de lire correctement à haute voix, de comprendre une question, d'y répondre et de prendre part à une conversation. C'est dire que les livres élémentaires doivent être phonétiques. Outre l'avantage que ces livres ont de donner la prononciation, ils permettent de renvoyer à plus tard, suivant l'ordre naturel, l'étude de l'ortho-

L'une des meilleures contributions à la discussion ouverte dans le *Herald* est celle du 2 avril, signée par Mlle M. A. Busche, directrice bien connue d'une école privée de la rue Newbury, à Boston. Elle a été l'objet des commentaires les plus favorables. «Où est la folie de l'enseignement des langues en Amérique?» «On m'a posé si souvent cette question, que je vous serais obligée, monsieur le directeur, de m'accorder une place dans vos colonnes pour donner mon opinion personnelle. Dix années d'expérience comme professeur de langues vivantes m'ont convaincue d'une chose: c'est qu'en Amérique l'étude du français ou de l'allemand n'est surtout qu'un passe-temps et un divertissement à l'école comme à la maison. Ceci est dû sans doute au fait qu'un grand nombre de diplômés, de professeurs et même de présidents d'universités, de directeurs de nos écoles et de nos collèges, ne peuvent lire correctement d'autre langue que la leur. Les améliorations réalisées récemment sous ce rapport sont insignifiantes en comparaison du progrès que les autres parties de l'enseignement ont fait en Amérique dans cette dernière décade.

«On apprend encore à l'élève à considérer la grammaire et la traduction littérale comme les parties les plus importantes de l'étude d'une langue étrangère. En général, on considère la prononciation comme d'importance secondaire, et de fait plus d'un étudiant ne se gêne pas pour montrer son impatience lorsqu'un maître «nouvellement importé» lui fait répéter les mots jusqu'à ce qu'il les prononce correctement. Bien qu'ils ne l'expriment pas en termes précis, il est certain que les élèves considèrent que ces efforts du maître sont une perte de temps. On leur a dit qu'ils doivent lire les œuvres de Racine, de Molière, de Goethe et de Dante dans un certain temps. Le maître en est décontenancé, et il laisse sa classe se précipiter, comme les autres l'ont fait auparavant, vers ce grand but de la vie de l'écolier: l'examen d'entrée au collège.

Ceci me ramène à la question: «Où est la folie de l'enseignement des langues vivantes en Amérique?» La réponse est: «A l'examen d'entrée au collège.»

«Tant qu'on enseignera dans ce pays les langues vivantes comme des langues mortes, c'est-à-dire tant que les constructions grammaticales et la littérature classique en seront la partie la plus importante, les Américains ne seront jamais de bons linguistes.»

L'examen d'entrée au collège est la cause principale de l'infériorité de l'enseignement des langues vivantes. Nous sommes tout à fait d'accord sur ce point avec Mlle Busche. Il s'agirait donc de changer les conditions de cet examen en le faisant porter davantage sur la facilité qu'aurait un élève de s'exprimer dans une langue étrangère, de la lire et de la traduire. La «ligue de l'enseignement oral» verra avec plaisir une partie de ses membres les plus influents se livrer à la solution de cette partie du problème qu'elle a entrepris de résoudre. Si importante qu'elle soit, ce n'est là, en effet, qu'une partie du problème. Changer les conditions de l'examen n'avancerait pas à grand'chose sans examinateurs capables de conduire un examen oral et sans maîtres sachant parler suffisamment une langue pour l'enseigner oralement dès les cours élémentaires. D'un autre côté — et c'est là le grand argument des partisans du *statu quo* — en admettant que l'étude des langues étrangères commence deux ans plus tôt, à l'école primaire, et que tous les professeurs parlent assez bien ces langues étrangères pour les enseigner oralement, chaque élève n'aurait réellement que très peu de pratique orale. C'est très vrai. Aussi faut-il bien comprendre qu'il ne peut être question de cet enseignement oral-là, car les années d'étude se passeraient à apprendre la prononciation et un peu de conversation sur des sujets communs. C'est le reproche qu'on adresse justement aux méthodes nouvelles qui, pour apprendre à parler, sont tombées de Charybde en Scylla, en ne trouvant pas de temps pour la littérature. L'étude d'une langue étrangère, pour être complète, doit suivre le même cours que celle de la nôtre, le cours naturel: le parler, l'écriture, la lecture, la grammaire, la littérature. Le parler est la partie la plus difficile, celle qui demande le plus de temps. Il faut donc en étendre l'exercice au-delà des heures de classes; il faut que le livre supplée à l'absence du maître et donne toujours à l'élève la bonne prononciation, de manière qu'elle se grave dans son esprit et qu'il ait au moins en lisant une bonne prononciation mentale, qui lui permette de lire correctement à haute voix, de comprendre une question, d'y répondre et de prendre part à une conversation. C'est dire que les livres élémentaires doivent être phonétiques. Outre l'avantage que ces livres ont de donner la prononciation, ils permettent de renvoyer à plus tard, suivant l'ordre naturel, l'étude de l'ortho-

graphe et de la grammaire usuelle — qui est surtout celle de l'orthographe — pour s'occuper tout spécialement des formes grammaticales en elles-mêmes, de leurs variations dans le langage et des règles de construction phonétiques. L'objection que les adversaires de la phonétique soulèvent est celle-ci: Quand les élèves auront appris la phonétique, ce sera un nouveau travail pour eux que de la désapprendre pour l'écriture usuelle. Un professeur de Londres, M. G. Noël-Armfield, répond à cette objection en affirmant que, d'après ses propres expériences, les élèves qui commencent l'étude d'une langue par la phonétique sont ceux qui finissent par en savoir le mieux l'orthographe. Il n'est pas besoin de désapprendre la phonétique. Elle a son utilité particulière, et l'élève n'a aucune difficulté à la différencier de l'écriture usuelle.

Quelques membres de la ligue ont déjà fait des expériences avec une phonétique fort simple, et se proposent de les renouveler plus en grand. Ces expériences porteront sur l'enseignement du français, et ainsi elles doivent avoir un intérêt tout spécial pour les Canadiens français. La phonétique employée à ces expériences a l'avantage de n'avoir pas de signes étrangers à l'alphabet français et de garder à ces signes la valeur ou une des valeurs — la plus commune — qu'ils ont dans cet alphabet. Après avoir servi au cours oral élémentaire, cette phonétique devient la base d'exercices spéciaux qui conduisent l'élève comme par la main dans une évolution continuelle vers l'orthographe, en lui marquant toujours la prononciation d'une manière claire. Il sera même facile de simplifier encore cette phonétique, par la fonte de caractères spéciaux où les signes diacritiques seront rangés sous les lettres au lieu de figurer à côté d'elles.

L'expérience publique de cette phonétique doit commencer *ab ovo* pour apprendre à lire aux illettrés, et même si son succès s'arrêtait là, il serait grand, car il prouverait la possibilité d'apprendre facilement le français aux indigènes des colonies françaises, en les dotant d'une écriture très simple, suffisante pour les relations de la vie ordinaire et qui serait en même temps la base de l'écriture usuelle.

Le raisonnement seul suffit pour prouver l'utilité d'une telle écriture. Aussi les expériences publiques qu'on en veut faire ne seront elles, en réalité, qu'une grande réclame pour la faire connaître. Il n'y a pas de doute qu'alors les pro-

fesseurs de langues vivantes y verront — pour le français du moins — l'instrument nécessaire de l'enseignement oral autant qu'on peut le pratiquer dans nos écoles. L'instrument une fois trouvé, il sera facile de faire faire par le «Bureau d'examen d'entrée au collège» tous les changements nécessaires pour favoriser l'enseignement oral des langues vivantes.

La phonétique est la clé de l'enseignement oral.

Boston.

Louis Tesson.
James Geddes, jr.

BERICHTE.

VERHANDLUNGEN DES XV. ALLGEMEINEN DEUTSCHEN NEUPHILOLOGENTAGS ZU FRANKFURT AM MAIN VOM 27.—30. MAI 1912.

(Fortsetzung.)

An diese eröffnungs- und begrüßungsansprachen schließt sich sofort die

ERSTE ÖFFENTLICHE SITZUNG

an. Den vorsitz führt prof. dr. *Curtis* (Frankfurt). Als erster der drei für die sitzung vorgesehenen redner spricht

Professor *M. E. Sadler*, Vice-Chancellor of the University of Leeds, über *England's Debt to German Education.*

In deutscher sprache dankt der redner zunächst im namen der englischen lehrerschaft für die ihr zuteil gewordene freundliche einladung zur gegenwärtigen tagung und für die große wissenschaftliche und praktische förderung, die die deutschen neuphilologentage dem englischen erziehungswesen gebracht haben. Er wünscht, daß die bande der freundschaft, die zwischen der deutschen und der englischen lehrerschaft bestehen, sich noch immer fester gestalten mögen. Dann führt er, zu seinem thema übergehend, in englischer sprache aus:[1]

That German thought and practice had had a formative and penetrating influence upon English methods of teaching and English education ideals during the last century. Every grade of English education from the Kindergarten *to the University had been touched by German influence. Froebel and his disciples had brought a new spirit into the methods of training little children in infant schools and in nursery classes. The ideas of Fichte and of Herbart were written large upon the official definition of the purpose of a public elementary school now printed in the forefront of the Code of the English Board of Education. Compulsory attendance at school, against which English opinion had fought a stub-*

---

[1] Nach einem vom redner selbst freundlichst zur verfügung gestellten auszuge.

born fight, was in great measure the outcome of German precedent and experience. School hygiene and the medical inspection of school children owed much to the stimulus of German example, e. g. the investigations of Hermann Cohn of Breslau into children's eyesight in 1886, the appointment of a school doctor at Frankfort-on-Main in 1883 and the establishment of a school dental clinic at Straßburg in 1902. What the English Government was now doing for the organisation of secondary schools and for the subsidising of University studies was in great measure traceable to German example and to the effects of German experience upon English opinion. The encouragement of higher technological education of University rank was the direct result of German example.

To Viëtor of Marburg, to Directors Dörr and Max Walter of Frankfort-on-Main, the new methods of teaching modern languages owed a great debt. Dr. Reinhardt's reforms at the Goethe Gymnasium at Frankfort were having a considerable effect upon English ideals of classical training. Dr. Rouse of the Perse School in Cambridge was the English Dr. Reinhardt. To the work of Dr. Kerschensteiner of Munich, patiently and sympathetically expounded to English readers by Mr. T. C. Horsfall of Manchester, England owed a new conception of the continuation school, at once technical and humane, and organised in direct relation to industry, but with a broad civic purpose. A succession of great writers in England had popularised German educational ideas. Illustrious among these exponents of German educational thought were S. T. Coleridge, Thomas Carlyle, Charles Dickens (an ardent Froebelian from 1855), John Ruskin, Herbert Spencer and Matthew Arnold.

German educational ideals had also been diffused in England by many English residents of German birth or stock; by statesmen like the late Prince Consort; by scholars like Max Müller; by teachers like Miss Heerwart, Madame Michaelis and Mr. Sonnenschein. A famous English teacher, Mr. Herford of Manchester, had been one of the links between German and English educational practice. In English schools and colleges, the courses of study and methods of instruction owed a great debt to German scholars and men of science, not least to Grimm, Bopp, F. A. Wolf, Niebuhr and Liebig. English courses of professional training for teachers were indebted to the writings of Froebel and Herbart, W. Rein, Münch and Natorp. But the greatest debt of English education to Germany lay in its having learned from German thinkers, and especially from Fichte, Wilhelm von Humboldt, Hegel and Friedrich Paulsen, that the encouragement and intellectual guidance of all grades of national education is one of the highest functions of the State, provided that the latter is enlightened enough to give freedom to the investigator and to the teacher, and to plan wisely for far-off returns, not with the narrow purpose of securing pecuniary profit, but with faith in the character-forming power of great ideas.[1]

Es folgt der vortrag von professor dr. *Brunot* von der universität Paris über *L'Autorité en matière de langage.*

Der redner, der sich zunächst der deutschen sprache bedient, geht von dem gedanken aus, daß überall, wo besser begabte oder

[1] Der vortrag wird vollständig in den *N. Spr.* gedruckt werden.

höherstehende mit einer gemeinschaft verkehren, sie auf diese gemeinschaft, mag sie nun ein verlorenes dorf im gebirge oder ein gebildeter kreis in einer hauptstadt sein, einen sprachlichen einfluß ausüben, und betrachtet diese frage auch historisch. Er wendet sodann diese grundsätze auf das neufranzösische an und untersucht — sich jetzt seiner muttersprache bedienend — die einflüsse, welche vom 16.—19. jahrhundert die renaissance und die reformation, nachher die autorität der vornehmen salons und der akademie auf die gestaltung der sprache Frankreichs ausgeübt haben, ihre selbständige, freie entwickelung sogar in einer zeit hemmend, wo auf politischem gebiete keine autorität mehr galt.[1]

Inhaltlich in einem gewissen gegensatze zu dem Brunotschen vortrage steht der ihm folgende letzte, den der von der versammlung geradezu stürmisch begrüßte erste rektor der frankfurter akademie

prof. dr. *H. Morf* (Berlin) bietet. Er spricht *Über das linguistische denken* und entwickelt folgende gedanken:

Das wissenschaftliche denken steht auch auf dem gebiete der linguistik vielfach im gegensatz zum sogenannten gesunden menschenverstand, der am äußeren der erscheinung und am zufälligen haftet und sich in werturteilen ein genüge tut, die alles grundsätzliche vermissen lassen, und bei denen die geschichtliche entwickelung der sprache völlig unberücksichtigt bleibt. Dieser gegensatz zwischen linguistischem denken und der landläufigen art, sprachliche erscheinungen zu beurteilen, wird an einer reihe von beispielen der germanischen und der romanischen sprachen aufgewiesen. Das linguistische denken zwingt dazu, die realen mächte des sprachlebens zu erkennen und ihr wirken zuzugeben. Sprachfragen sind machtfragen. Gegen ausdrücke wie ‚reitende artilleriekaserne‘ oder ‚vierstöckiger hausbesitzer‘ ist nicht einzuwenden, daß sie unlogisch, sondern nur, daß sie zurzeit ungebräuchlich sind, daß sie noch nicht die macht haben. Andere ähnliche ausdrücke wie ‚pathologischer anatom‘ haben diese macht und bestehen zu recht. Das zeigt, daß die sprachlichen formen nicht auf ihre logik hin gebilligt oder verurteilt werden. Die sprachformen sind *alogisch*. Der wortbegriff wird nicht vorgestellt, sondern gefühlt; es handelt sich nicht um begriffsvorstellungen, sondern begriffsgefühle. Das sprechen verläuft empfindungsmäßig. Vor dem linguistischen denken stellen sich sogenannte ‚unrichtige‘ formen, wie z. b. ‚getrinkt‘ statt ‚getrunken‘ als interessante und folgenschwere äußerungen sprachlicher kräfte dar. Wenn das kind ‚getrinkt‘ sagt oder der erwachsene sich mit einem ‚geschreibt‘ verspricht, so bilden sie durchaus nicht ‚falsche‘, sondern nur zurzeit ungebräuchliche formen, genau wie der es getan hat, der zum erstenmal ‚ich habe mich gerächt‘ statt ‚gerochen‘ gesagt hat. Auch er hat sich versprochen, und dieser schnitzer ist heute ‚richtig‘ geworden. Die sprache hat die tendenz, isolirte (unregelmäßige) formen, die der lautwandel geschaffen hat, wieder an größere gruppen anzuschließen. So kann auch ‚getrinkt‘ in späterer zeit einmal ‚richtig‘ werden, woraus hervorgeht, daß der begriff der sprachlichen richtig-

[1] S. den abdruck s. 257 ff. dieses heftes.

keit und unrichtigkeit nicht etwa in mathematischem sinne zu verstehen, sondern mit gebräuchlichkeit und ungebräuchlichkeit identisch ist. So weicht die linguistische betrachtung der sprache von der grammatischen ab; sie legiferirt nicht, sie beobachtet. Sie hat es nicht auf eine systematik der sprache zu lehrzwecken abgesehen, sondern auf eine biologie der sprache.

Die sprache ist in steter bewegung. Das aufkommen neuer formen stört alte besitzrechte. So entstehen schmerzliche reibungen, unlustgefühle und klagen über sprachverfall, über verwilderung des sprachgefühls. Es liegt aber meist gar kein ‚verfall' vor, sondern ein lebensvorgang, der neues, brauchbares, ebenbürtiges an stelle des alten setzt.

Das linguistische denken hat zur voraussetzung, daß die tatsachen des sprachlebens leidenschaftslos beobachtet werden, die der gegenwart und die der vergangenheit, und daß diese tatsachen entwickelungsgeschichtlich verbunden werden. Diese entwickelungsgeschichtlichen einzelresultate werden dann in das licht prinzipieller erkenntnis gehoben. So kommen wir zu einer biologie der sprache. Einer sprachlichen erscheinung gegenüber fragt der linguist in erster linie nach der art des entwickelungsgeschichtlichen vorganges und dann nach dessen prinzipieller bedeutung. Alles sprachleben erweckt sein interesse. Er ist ein lernbegieriger, bescheidener beobachter und nicht ein tadelfreudiger zensor und sprachmeister. Die biologie der sprache lehrt uns, daß die kräfte, die heute den angeblichen verfall schaffen, die ewigen kräfte sind, die das sprachleben regiren, seit es sprechende geschöpfe gibt, und die aus den primitiven sprachen die wunderbaren instrumente haben hervorgehen lassen, die unsere heutigen kultursprachen sind.

Eine diskussion schließt sich an die drei vorträge, die von der versammlung alle mit starkem beifall begleitet werden, nicht an.

Nach 1 uhr wird die sitzung geschlossen.

Besuch der lehrmittelausstellung für darbietung und einübung des wortschatzes.

Nachmittag 3 uhr in der aula der Viktoriaschule.

In einem einleitenden vortrage führt prof. dr. *Eggert* (Frankfurt) das folgende aus:

Die ausstellungskommission hat sich an eine große anzahl von verlegern gewandt mit der bitte, ihre verlagswerke für die ausstellung zur verfügung zu stellen. Viele haben diese bitte dankenswerter weise erfüllt; andere haben sie unberücksichtigt gelassen, so daß eine reihe von werken nicht ausgestellt werden konnte, die dazu gehört hätten. Andererseits gingen zahlreiche werke ein, die nicht eigentlich in den rahmen der ausstellung paßten. So sind eigentlich zwei ausstellungen zustande gekommen, eine hauptausstellung, die sich wesentlich mit der darbietung des wortschatzes beschäftigt, und eine nebenausstellung, in der alles andere zusammengefaßt ist; diese letztere ist in einem anschließenden nebenraume untergebracht. Im hauptraume liegen die werke, alphabetisch geordnet nach den nummern des kataloges, auf

tischen aus, und zwar so, daß sich möglichst auf einem tische oder doch auf zwei eng nebeneinanderstehenden tischen je eine abteilung unseres kataloges zusammengestellt findet.

Wir haben als thema unserer ausstellung die didaktik der wortschatzkunde gewählt, weil wir überzeugt sind, daß dieses gebiet eines der wichtigsten des neusprachlichen unterrichts ist und auch ein gebiet, das bisher eigentlich nicht immer gebührend gewürdigt worden ist, wenigstens noch nicht eine einheitliche unterrichtsform gefunden hat. Das ist natürlich, denn die voraussetzung, von der aus die erlernung des fremdsprachlichen wortes ausgehen kann, ist recht verschieden: es kann sein die anschauung, die tätigkeit, das muttersprachliche wort, das schriftbild, der klang; es kann ferner auch der didaktische zweck, den wir mit der erlernung eines fremdsprachlichen wortes verbinden, sehr verschieden sein, es kann sein die sprechfertigkeit, das lesen, schreiben, die grammatische übung, die lektüre.

Wir haben werke bekommen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, aus England und aus Frankreich, und jede dieser drei gruppen aus den verschiedenen sprachgebieten zeigt im allgemeinen eine gewisse eigenart, die sich in der vorliebe für gewisse interessen oder für ein gewisses gebiet der wortschatzbehandlung äußert, und das hat seinen grund. Um nur ein beispiel für die möglichkeit einer solchen charakteristik der nationalen verschiedenheiten der behandlung des wortschatzes zu geben, sei hingewiesen auf eine einfache tatsache. In einem wörterbuch der französischen und deutschen sprache ist bekanntlich der französisch-deutsche teil stets an umfang geringer als der deutsch-französische. Woher kommt das? Es ist natürlich in jedem teile die gleiche anzahl wörter enthalten; aber die anordnung der wörter ist verschieden, deshalb, weil die französische sprache wortärmer ist als die deutsche. Die folge ist natürlich die, daß in dem französischen teile sich oft mehrere deutsche wörter hinter einem französischen finden, während umgekehrt hinter vielen deutschen wörtern dasselbe französische wort wiederkehrt. Nun hat aber diese tatsache der wortarmut des französischen im vergleiche zum deutschen ihre bestimmten folgen. Je wortärmer eine sprache ist, um so mehr muß sie sich bestreben, die worte, die sie besitzt, sparsam zu verwenden, ihre bedeutungen scharf zu umgrenzen, und die folge davon ist die allgemein bekannte notwendigkeit und das eifrige bemühen der franzosen, die feinheit und die reinheit ihres sprachlichen ausdruckes auszubilden. Diese wortarmut des französischen und dieses bemühen um die reinheit des sprachlichen ausdruckes zeigt sich auch in der ausstellung, vor allen dingen in dem überwiegen der sogenannten einsprachigen französischen wörterbücher und darin, daß ein großer teil der für den muttersprachlichen unterricht im französischen bestimmten lehrbücher auf der wortkunde aufgebaut sind oder eine vertiefung der wortkunde erstreben. Wir haben im deutschen noch keine solche auswahl einsprachiger deutscher wörterbücher, auch die muttersprachlichen lehrbücher sind bei uns meist noch auf der grammatik aufgebaut. Die wertvollen hilfsmittel aber, die der franzose in dieser beziehung besitzt, sind uns neusprachlichen lehrern natürlich von großer wichtigkeit.

Der redner gibt nun eine charakteristik der einzelnen abteilungen der ausstellung an der hand des umfangreichen katalogs.

Abteilung *A* I enthält die einsprachigen wörterbücher. Es überwiegt da das französische bei weitem. Man kann bedauern, daß es uns in Deutschland noch an den kleinen handlichen schulwörterbüchern fehlt, — große einsprachige wörterbücher besitzen wir ja auch — wie sie Frankreich z. b. in seinem Larousse hat. Es scheint, daß sich in Deutschland der muttersprachliche unterricht noch nicht an den gebrauch eines einsprachigen wörterbuches gewöhnen kann.

Abteilung *A* II umfaßt die zweisprachigen wörterbücher.

Abteilung *A* III diejenigen wörterbücher, die nach bedeutungen geordnet sind. Diese letzteren verfolgen in der anordnnng ihres wortschatzes bestimmte didaktische zwecke, z. b. sprechübungen, die nach bestimmten anschauungskreisen sich erweitern, oder sprechübungen, die an bestimmte anschauungsbilder sich anschließen, oder wollen unmittelbar dem praktischen sprachgebrauch dienen, etwa auf der reise. Es gehören hierher auch die — in Frankreich sehr beliebten — wörterbücher, die nach ideen geordnet sind, die alle möglichen gedanken, die von einem mittelpunkte ausgehen, in einer gruppe vorführen. Diese wörterbücher sind sehr nützlich für stilistische übungen, die es darauf absehen, wörter im sprachzusammenhange vorzuführen oder die gebrauchten ausdrücke durch andere zu ersetzen.

Die abteilung *B* I enthält idiomatische wörterbücher, für den schulunterricht von praktischer bedeutung insbesondere da, wo es sich um eine zusammenstellung von schülerfehlern handelt oder von spracheigenheiten, die aus der muttersprachlichen gewöhnung hervorgehen; abteilung *B* II grammatische wörterbücher, die, wenn sie auf dem lebendigen sprachgebrauche aufgebaut sind, immer wieder dartun, daß der sprachgebrauch sich durchaus nicht immer den glatten formen der grammatischen regeln fügt; abteilung *B* III technische wörterbücher, darunter das monumentalwerk, die im verlag von Oldenbourg, München-Berlin, erscheinenden *Illustrirten technischen wörterbücher*, bis jetzt elf bände, die in sechs sprachen geschrieben und mit tausenden von illustrationen versehen sind. Die abteilungen *D* und *E* sind der synonymik und stilistik gewidmet, abteilung *F* den phraseologien und gesprächsbüchern; abteilung *G* den realienbüchern.

Abteilung *H* I vereinigt anschauungsbilder mit den dazu gehörigen texten, darunter die neueste erscheinung, die Teubnerschen künstlersteinzeichnungen, englische bilder, die eine geschichtsperiode in langen serien illustriren, und französische eisenbahnplakate.

Unter *H* II sind lehrbücher mit bildern zusammengefaßt, von denen einige dem wortschatz ebenfalls einen großen raum einräumen, unter *I* I die übungsbücher, unter *I* II und III lektüre und grammatiken mit wortschatzübungen, darunter wieder eine reihe für den muttersprachlichen französischen unterricht bestimmte werke. Abteilung *K* enthält eine anzahl methodischer schriften.

Im ganzen umfaßt die ausstellung, einschließlich der nebenausstellung, 1137 werke.

Direktor dr. *Walter* (Frankfurt) dankt dem redner wie für seine

ausführungen, so besonders für seine und seiner mitarbeiter große bemühung um die ausgestaltung der ausstellung.

Prof. dr. *Scheffler* (Dresden) bietet im anschluß an die besichtigung der ausstellung einen kurzen vortrag über *Nationale lieder und flaggen.* Er erinnert an die herkunft des liedes *Deutschland, Deutschland über alles* und an die verbreitung der englischen nationalhymne fast über die ganze welt. Dann geht er ein auf die entstehung der englischen, der amerikanischen und der französischen flagge und weist endlich auf den großen einfluß hin, den die *Marseillaise* auch auf andere künste außer der musik — malerei und plastik — gehabt hat. Er schließt mit der feststellung, daß in der wertschätzung der vaterländischen flagge die deutschen von anderen völkern wohl noch etwas lernen können.

Frau prof. *Scheffler* trägt am klavier das lied vor, das beim untergang der Titanic erklang: *Nearer, my God, to thee.*

Direktor dr. *Walter* gibt dem danke der versammlung für diesen kunstgenuß ausdruck und geht dann, an die schlußbemerkung prof. Schefflers anknüpfend, auf die im auslande oft gehörte behauptung ein, daß die deutsche jugend in chauvinistischem geiste erzogen werde. Das sei nicht der fall. In Frankreich und England, namentlich aber in Amerika werde die jugend viel mehr patriotisch beeinflußt. Es geschehe in dieser richtung in Deutschland eher zu wenig als zu viel.

ZWEITE ALLGEMEINE SITZUNG.

Nachmittag $4^1/_2$ uhr in der akademie.

Den vorsitz führt prof. *Reichard.*

Dr. *Panconcelli-Calzia*, leiter des phonetischen laboratoriums des seminars für kolonialsprachen in Hamburg, spricht unter zugrundelegung von graphischen darstellungen über *Sprachmelodie und den heutigen stand der forschungen auf diesem gebiete.*

Der vortrag wird in den *N. Spr.* im wortlaut erscheinen; es erübrigt sich also, hier näher darauf einzugehen.

Als praktische ergänzung zu diesen darlegungen führt

oberlehrer dr. *Driesen* (Charlottenburg) einige in den *Intonationsübungen* von Klinghardt und de Fourmestraux enthaltene texte auf dem gramola der deutschen grammophongesellschaft (Berlin) vor;

oberlehrer W. *Doegen* (Zehlendorf) bringt in ähnlicher weise aufnahmen zu gehör, die nach den lehrmitteln von Börner-Thiergen gemacht sind;

oberlehrer dr. *Wolter* (Steglitz) macht die versammlung mit dem Pathégraphen bekannt, und

prof. *Reko* (Dippoldiswalde) erläutert den von ihm selbst konstruirten plattenphonographen.

An einige der vorführungen schließt sich eine kurze aussprache an. Es beteiligen sich daran namentlich die professoren dr. Klinghardt und dr. Hausknecht.

Um 7 uhr schließt die sitzung.

Dritte allgemeine sitzung.

Mittwoch, den 29. mai, vormittag 9 uhr.

Den vorsitz führt direktor *Dörr.*

Prof. dr. *Wechßler* (Marburg) spricht über *Die bewertung des litterarischen kunstwerks.*

Unter kunstwerk versteht der redner nicht allein schöpfungen dichterischer natur, sondern auch philosophische, gelehrte und überhaupt solche werke, die geeignet sind, die kultur der eigenen und fremder nationen zu fördern. Den maßstab für die bewertung des litterarischen kunstwerks will er jeweils aus dem werke selbst gewinnen, da er den wunsch nach objektiven wertmessern für unerfüllbar hält, und sich auch von dem gesichtspunkte der historischen wirkung nichts verspricht. Es muß aus einem kunstwerke hervorgehen der innerste drang, mit dem der verfasser schafft, unbedingte wahrhaftigkeit, echte naivität und das streben, sich neue probleme zu stellen oder alte stoffe neu zu beleben. Aber mit dem rein geistigen ist das kunstwerk nicht abgeschlossen; es kommt zu seiner bewertung die versinnlichung des stoffes hinzu, wozu gleichfalls höchste geistige schöpferkraft gehört. Nur wo die anschauung im geiste, wo der ausdruck gesteigerten lebens und die technische verkörperung im stoffe zu unlöslicher innerer einheit verschmelzen und sich gegenseitig in innerem gleichgewicht halten, nur da entsteht eine große, dauernde kunst.

Das wort erhält sodann prof. dr. *Varnhagen* (Erlangen) zu seinem referate über *Neuphilologische universitätsseminare, ihre einrichtung und ihren betrieb.*

Der vortragende erinnert einleitungsweise daran, daß das thema auf den vorhergehenden neuphilologentagen zwar nicht behandelt, aber mehrfach gestreift worden ist. In Hannover hat prof. Viëtor 7 thesen darüber vorgelegt, ohne daß sich jedoch zeit gefunden hätte, sie zu begründen und zu besprechen; prof. Sieper hat bei seinen vorträgen über die ausbildung der neuphilologen wiederholt die fragen der seminareinrichtung und der seminarübungen berührt, und ende 1909 hat prof. Paul in München in seiner rektoratsrede zwei wichtige forderungen, die sich auf die einrichtung der seminare bezogen, erhoben.

Zur vereinfachung der behandlung seines gegenstandes hat der redner seine gedanken in 17 thesen gefaßt, die er, wo es nötig erscheint, durch weitere erläuterungen begleitet.

Für die erlanger verhältnisse sind diese thesen nicht bloß theorie, sondern in den dortigen beiden philologischen seminaren bereits durchgeführt, und zwar seit dem jahre 1907, wo die beiden seminare, bis dahin in dürftigen räumen untergebracht, größere räume erhielten.

1. Die beiden neuphilologischen seminare sind überall räumlich und finanziell voneinander zu trennen.

Diese trennung ist bei dem weitaus größten teile unserer hochschulen längst durchgeführt; wo es noch nicht der fall ist, ist das

noch ein übelstand aus der alten zeit, wo die germanische und romanische philologie in einer und derselben hand lag.

2. Es empfiehlt sich, die beiden neuphilologischen seminare zusammen mit dem germanischen, dem klassisch-philologischen und dem indogermanischen seminare in einem und demselben gebäude unterzubringen. Für alle seminare zusammen wäre dann ein bibliothekarisch geschulter assistent anzustellen, dem namentlich die einordnung und katalogisirung der neu angeschafften bücher obliegen würde.

Diese vereinigung der genannten seminare in *einem* gebäude ist wünschenswert, um doppelanschaffungen von büchern zu vermeiden. Für die germanisten und die anglisten wird manches werk, das ihnen gemeinsam ist, in *einem* exemplar genügen; dasselbe gilt vom klassisch-philologischen und vom romanischen seminar, und das indogermanische seminar hat zu allen philologien beziehungen.

Das eintragen, signiren, katalogisiren der angeschafften bücher und die verwaltung der bibliothek hat der vortragende stets selbst besorgt, nicht, wie es sonst wohl üblich ist, älteren studenten überlassen. Aber es ist eine schwere arbeit. Man kann natürlich für ein seminar nicht einen besonderen assistenten beantragen, aber für mehrere seminare geht es wohl an; dafür würden sich vielleicht einige tausend mark finden.

3. Jedes seminar muß ein geräumiges übungszimmer, ein ebensolches arbeitszimmer, ein bibliothekszimmer, ein zimmer für den direktor und ein solches für den lektor haben.

„Diese forderung ist nicht unbescheiden. Gehen Sie in unsere neuen chemischen und naturwissenschaftlichen institute, auch an den ganz kleinen universitäten, und sehen Sie, was da für räumlichkeiten sind! Hat da nicht jeder direktor ein meist sehr luxuriös eingerichtetes zimmer? Gibt es einen assistenten, der nicht sein eigenes zimmer hat? Und einen eigenen bibliotheksraum gibt es da überall auch. Wir wollen nicht mehr haben, sondern weniger, aber was in der these gefordert wird, ist nötig.

4. Das arbeitszimmer und das bibliothekszimmer, eventuell auch, falls das erstere nicht ausreicht, das übungszimmer — soweit nicht übungen darin stattfinden — müssen den mitgliedern während des ganzen tages zur verfügung stehen, auch in den ferien.

5. Ist ein zweiter professor für das fach vorhanden, so hat derselbe als 2. direktor des betr. seminars einen teil der übungen zu übernehmen. Auch ein etwa vorhandener privatdozent kann dazu herangezogen werden.

6. Die lektoren sind den seminaren als assistenten anzugliedern. Ihre übungen — abgesehen von den für mitglieder aller fakultäten bestimmten — haben in den seminarräumen stattzufinden und unterstehen der aufsicht des direktors.

Die einheitlichkeit des unterrichts macht es dringend wünschenswert, daß zwischen dem lektor und dem seminardirektor nähere beziehungen bestehen. Allerdings halten die lektoren ihre übungen an den meisten universitäten außerhalb der seminare und erheben dafür kollegiengelder. Werden nun diese übungen in die seminare verlegt,

wo nach bisherigem usus die übungen gratis sind, so werden die lektoren ihre haupteinnahmen verlieren, was ihnen nicht zugemutet werden kann. Daraus folgt, daß der alte grundsatz, daß die seminarübungen unentgeltlich sind, aufzugeben ist. Dieser grundsatz stammt aus der zeit, wo die zahl der seminarübungen gering war und sie ein kleiner appendix an den vorlesungen waren. Heutzutage aber, wo die seminarübungen einen ungleich größeren raum einnehmen, wird man mit der alten praxis brechen müssen.

7. Die bisher meist noch geübte praxis, wonach die zulassung der neuphilologen zu den neuphilologischen seminaren als ausnahme angesehen wird, indem die studirenden erst in höheren semestern und auch da nur in beschränkter anzahl die mitgliedschaft erwerben können, ist soweit als irgend möglich aufzugeben. Es ist vielmehr den studirenden die möglichkeit zu verschaffen, gleich vom 1. semester an in die seminare (proseminare) einzutreten. Die seminareinrichtungen und -übungen sind dementsprechend zu modifiziren.

Für die größeren universitäten hat die durchführuug dieser forderung natürlich ihre schwierigkeiten. Daraus folgt aber nicht, daß die these falsch ist, sondern daß eben mittel und wege gefunden werden müssen, um die studenten in größerer anzahl heranzuziehen. Es müssen für romanisch und englisch überall zwei professuren vorhanden sein, und einige deutsche universitäten sind darin schon vorangegangen. Ebenso muß nötigenfalls die zahl der lektoren vermehrt werden.

8. Der seminarbetrieb muß ungleich intensiver gestaltet werden, als es an der großen mehrzahl der universitäten zurzeit der fall ist. Der direktor hat regelmäßig übungen in 4—6 wochenstunden abzuhalten und, soweit sich das als notwendig oder wünschenswert erweist, parallelkurse einzurichten. Der lektor hat übungen in zwei 3—4stündigen kursen abzuhalten, von denen der eine für anfänger, der andere für vorgeschrittene bestimmt ist.

Wenn der seminarbetrieb wegen seiner großen wichtigkeit intensiver gestaltet werden muß, so tritt die frage auf: wo ist in der stundenzahl nach oben zu die grenze zu machen? Sozusagen bis ins unendliche kann natürlich mit rücksicht auf die anderen fächer, die der student noch mit hat, die zahl der seminarstunden in einem fache nicht gesteigert werden, aber 4—6 wochenstunden müßten es schon sein, wenn der seminarunterricht zu seinem recht kommen soll.

9. Bei den seminarübungen handelt es sich einmal um die ausbildung der studenten im mündlichen und schriftlichen gebrauche der betr. fremdsprache; sodann um übermittlung positiver fachkenntnisse; endlich um methodische wissenschaftliche schulung, welche die studenten zu selbständiger wissenschaftlicher arbeit befähigen soll.

Die drei dinge, die hier gefordert werden, stehen in zufälliger reihenfolge. Wenn erst an dritter stelle die methodische wissenschaftliche schulung kommt, so soll damit nicht gesagt sein, daß dieser punkt seiner bedeutung nach den anderen nachstände. Alle drei forderungen sind sich gleich zu achten.

10. In den übungen des direktors sind die litteraturgeschichte, auch der älteren, vorzugsweise aber der neueren zeit, und die sprachgeschichte prinzipiell als gleichberechtigt zu behandeln.

Früher gab es in den seminarübungen fast nur sprachgeschichte. In der neueren zeit aber wird die litteraturgeschichte mit recht als der sprachgeschichte gleichwertig hingestellt; das eine gehört zum anderen. Nun ist es eine bekannte tatsache, daß die studenten litteraturgeschichtliche übungen im allgemeinen niedriger einschätzen als sprachgeschichtliche, weil sie auf sprachgeschichtlichem gebiete sich allein schwerer zurecht finden als auf litterargeschichtlichem, und wenn ein dozent nun dem wunsche seiner schüler nachgibt und das sprachgeschichtliche moment etwas in den vordergrund stellt, so ist ihm das überlassen. Prinzipiell sollen aber beide übungen als gleichberechtigt behandelt werden, und bei der litteraturgeschichte wiederum die neuere zeit bis in die gegenwart herein.

11. Neben der sprach- und litteraturgeschichte hat der direktor in den übungen auch die übrigen kulturgebiete, namentlich die geschichte, geographie und womöglich auch die kunst des betr. landes in einem gewissen umfange zu berücksichtigen.

Diese these ist vor 2 jahren ziemlich genau in dieser fassung schon angenommen worden.

12. Der lektor hat neben seiner hauptaufgabe, anleitung der seminarmitglieder zur praktischen handhabung der betr. fremdsprache in wort und schrift, den direktor insofern zu unterstützen, als er in seinen übungen gleichfalls die neuere litteratur sowie die geschichte, geographie und womöglich auch die kunst des betr. landes berücksichtigt.

13. Der direktor muß mit nachdruck darauf hinwirken, daß die neuphilologischen studirenden schon vom 1. semester an seminarmitglieder werden und sich regelmäßig an den übungen beteiligen.

„Wie soll man es anfangen, um die studenten vom ersten semester an heranzuziehen? Wirklich erreichen läßt es sich jedenfalls nur, wenn sich die prüfungsordnung der sache annimmt. Wir haben in unserer bayrischen prüfungsordnung eine solche bestimmung: Wenn jemand sich zum ersten abschnitt der prüfung meldet, muß er auch den besuch der neuphilologischen seminare nachweisen. Ja, er *soll* das nachweisen, — aber er braucht es nicht nachzuweisen. Es werden jedes jahr so und so viele zu den prüfungen zugelassen, die nie die schwelle eines seminars betreten haben. Also ein paragraph, der nur auf dem papier steht, ist zwecklos. Erst wenn eine solche bestimmung konsequent und rücksichtslos durchgeführt wird, kann es anders werden.“

14. Das seminar kennt nur aktive, keine ‚passiven‘ oder ‚außerordentlichen‘ mitglieder oder ‚hospitanten‘, es sei denn, daß es sich um ehemalige aktive mitglieder handelt.

Die meisten dozenten wollen auf grund ihrer erfahrungen von den passiven oder außerordentlichen mitgliedern nichts wissen. Die wollen bescheinigt haben, wenn es geht, daß sie im seminar gewesen sind, und dabei können sie die ganze zeit geschlafen haben.

15. Die seminarbibliotheken sollen nicht nur mehr oder weniger

bescheidene handbibliotheken sein. Vielmehr ist die einrichtung selbständiger fachbibliotheken anzustreben, um so mehr, als die universitätsbibliotheken in beziehung auf neuphilologie fast durchweg recht dürftig ausgestattet sind.

Daß die neuphilologische litteratur, namentlich die neue und neueste englische und romanische litteratur, mehr als bisher beschafft werden muß, darüber sind wohl alle einig, und zwar gehören die anzuschaffenden bücher nicht in die universitätsbibliothek, sondern in die seminarbibliothek, wo sie den neuphilologen tagtäglich zur verfügung stehen.

16. In jedem seminare müssen sämtliche fachzeitschriften einschließlich der auf den grenzgebieten nach anderen wissenschaften hin sich bewegenden ausliegen; ebenso die allgemeinen kritischen und einige belletristische und pädagogische sowie eine kunstzeitschrift in der betr. fremdsprache. Auch eine oder zwei englische (französische, italienische) zeitungen dürfen nicht fehlen.

An zeitschriften muß gewünscht werden, was nur zu haben ist, auch aus den grenzgebieten. Aber mit dem auslegen allein ist nicht viel erreicht; die studenten, zumal die jüngeren, greifen nicht gern danach. Aber ihre scheu davor läßt sich überwinden. In Erlangen werden im seminar gelegentlich prüfungen über die zeitschriften — es sind ihrer 60 vorhanden — vorgenommen, nicht äußerlich über die titel, sondern über ihre gebiete, die richtung die sie vertreten usw.

17. Zum zwecke der einrichtung und unterhaltung einer solchen fachbibliothek ist die dotirung der seminare wesentlich zu erhöhen. Für die bibliothek allein muß ein jährlicher betrag von nicht unter 1000 mark gefordert werden.

In diesem punkte ist schwer das richtige zu treffen. Der eine professor kommt schlecht und recht mit 300 mark aus, ein anderer wieder hält 3000 mark für das mindeste. Es wird praktisch sein, nicht mehr zu verlangen, als in absehbarer zeit erreichbar scheint, und tausend mark werden sich wohl überall finden lassen. Es können auch privatleute herangezogen werden, wenn auch nicht mit regelmäßigen jährlichen beiträgen. Dem englischen seminar in Erlangen sind in den letzten fünf jahren gegen 5000 mark ausschließlich aus privatmitteln zugeflossen. Nürnberg hat dazu das meiste beigetragen. —

Es wird die debatte eröffnet.

Hofrat prof. *Schipper* erklärt im allgemeinen sein einverständnis mit den thesen, die ja auch mit das resultat einer eingehenden rundfrage seien. Manche forderungen seien auch schon anderwärts, nicht bloß in Erlangen, verwirklicht. Gegen einige punkte hat redner aber auch bedenken.

Zunächst hält er these 2, die forderung, daß für alle seminare zusammen ein geschulter assistent anzustellen sei, nicht für eine sehr zweckmäßige oder leicht durchführbare forderung. Auf der anderen seite möchte er gerade dafür sprechen, daß man studenten in älteren semestern mit diesen aufgaben betraut, auch aus dem grunde, weil eine solche tätigkeit für einen studenten eine vortreffliche einführung ist in das wissenschaftliche leben, in die bücher- und in die litteratur-

kenntnis; in vielen fällen sind aus diesen bibliothekaren spätere dozenten und universitätsprofessoren hervorgegangen.

Redner ist nicht so sehr gegen die hospitanten. Er glaubt, daß sie doch schon ihr interesse betätigen und allmählich auch in den seminarbetrieb hineinwachsen.

Für die zahl der wochenstunden erscheint ihm die forderung etwas zu hoch. In Wien sind es 4 seminarstunden, aber das ist nur aus dem grunde möglich, weil zwei ordentliche professoren für die leitung des englischen seminars da sind, von denen der eine mehr das sprachgeschichtliche, der andere das litterarische vertritt. Wo soll aber an einer kleineren universität der professor die zeit hernehmen, wenn er zu seiner sonstigen schweren belastung noch 6 seminarstunden durchführen soll? Da wird dem lektor ganz von selbst eine gehörige stundenzahl zufallen, und es wäre nur zu begrüßen, wenn ihm neben seiner sonstigen remuneration, die gewöhnlich leider sehr dürftig ist, noch eine angemessene entschädigung zufließen könnte.

Das erfordernis des nachweises der teilnahme an den seminaristischen übungen ist entschieden notwendig, und das ist etwas, was in Österreich streng gefordert und auch mit konsequenz durchgeführt wird. Es sind 4 semester teilnahme an seminaristischen übungen vorgeschrieben, wovon 1 semester oder 1 jahr ersetzt werden kann durch aufenthalt im auslande.

Prof. dr. *Sieper* gibt seiner genugtuung darüber ausdruck, daß prof. Varnhagen in seine thesen die forderung aufgenommen hat: der seminarbetrieb muß intensiver werden. Redner hat sich die mühe genommen, einmal festzustellen, in welchem umfange sich die studenten an den übungen beteiligen: durchschnittlich kommt auf 8 bis 10 vorlesungen eine einzige übungsstunde. Woher kommt es, daß die studenten sich so wenig beteiligen? Als grund kann man vielfach die vorstellung erkennen, die sie haben, daß all ihr heil auch im examen vom positiven wissen abhänge. Gerade dieses moment habe ihn dazu geführt, auf der münchener tagung die these zu vertreten, man solle sich in den examenforderungen vor der überschätzung des wissens hüten und solle namentlich auch auf urteilsfähigkeit, auffassungs- und darstellungsgabe gewicht legen.

Das geschehe jetzt erfreulicherweise auch schon immer mehr. In den bestimmungen der bayrischen kriegsakademie werde ausdrücklich darauf hingewiesen, daß nicht sowohl das wissen, als vielmehr die urteilskraft zu beurteilen sei. „Wenn die studenten erst wissen, daß ihnen das, was sie im seminar treiben, im examen und im leben zum heile gedeiht, dann, glaube ich, werden wir dahin kommen, daß der betrübliche zustand aufhört, den prof. Paul in München einmal drastisch so bezeichnet hat: bei vielen studenten besteht die hälfte der arbeit im nachschreiben von kollegien und die andere hälfte im einpauken von kollegien."

„Es sind alle diese dinge noch in den anfängen, und so können auch fragen des inneren betriebs des seminars ohne weiteres noch nicht entschieden werden; es ist aber gut, daß sie in angriff genommen worden sind. Wenn wir uns die programme der neuphilologentage durchsehen, so ergibt sich eigentlich eine interessante folge von

problemen, die sich auseinander entwickelt haben: erst hat man über die reform des sprachunterrichts diskutirt; dann über die lehrer, die den unterricht geben; dann sah man sich das akademische studium der neuphilologen an — wie lange soll das studium dauern? soll es sich einteilen in fachstudium und pädagogisches studium? wie soll der aufenthalt im auslande eingerichtet werden, und wann soll er stattfinden? —, und jetzt kommen wir den eigentlich inneren dingen nahe, der eigentlichen bildung, der bildung durch das seminar, und wenn wir in dieser weise weitergehen wie bei der reform, dann werden wir unseren nachfolgern die bahn ebener und gerader hinterlassen."

Prof. dr. *Stengel* stimmt dem vortragenden in allen wesentlichen punkten zu. Es wäre nur sehr wünschenswert, daß die thesen nach außen gelangten und dadurch deutlich würde, daß die neuphilologischen dozenten bisher viel zu bescheiden gewesen sind. Die ministerien möchten ihnen endlich einmal einen teil von dem bewilligen, was sie den naturwissenschaftlern bereits in so reichem maße erfüllt haben; dann würden in den seminaren auch die einrichtungen so getroffen werden können, daß den anforderungen, die die praxis stellt, wirklich rechnung getragen würde.

Jetzt müsse sich der leiter eines seminars auf ein enges gebiet beschränken, werde sich aber bemühen, da seine arbeit nach möglichkeit ordentlich zu tun. Das habe aber auch schon die gute folge, daß derjenige, der im seminar gewesen ist, wenigstens auf *einem* punkte ein klein wenig bescheid weiß und nicht etwa als faiseur ins leben tritt und sein leben lang faiseur bleibt. Der redner hat immer möglichst viele studenten zu den seminarübungen herangezogen und hat auch in bezug auf die mitarbeit möglichste freiheit gelassen. Er hält es aber in der tat für nützlich, daß vorschriften erlassen werden, durch die den studirenden aufgegeben wird, so und so viele seminarübungen nachzuweisen.

Eine größere ausdehnung der seminarübungen werde davon abhängen, ob die nötigen kräfte vorhanden sind, und ob der einzelne imstande ist, das, was er tut, auch ordentlich zu tun. Denn der dozent soll nicht nur seminarübungen und vorlesungen halten, sondern er soll nebenher auch etwas für die wissenschaft tun. Ein dozent, der wissenschaftlich selbst nicht tätig ist, kann andere zu wissenschaftlichen arbeiten auch nicht anleiten.

Geh. rat prof. *Stimming* hält für die wichtigste aufgabe des seminars, die studirenden zu wissenschaftlicher tätigkeit anzuleiten, wenn auch die übrigen beiden punkte in these 9 für die praxis nicht weniger wichtig sind; es kommt darauf an, alle drei stücke in gleicher weise zu behandeln.

In Göttingen ist das seminarwesen vielseitig ausgebaut. Da sind zunächst die neusprachlichen übungen, die unter aufsicht des direktors im ganzen den lektoren überlassen sind und an denen die studenten vom ersten semester an teilnehmen. Sie zerfallen wieder in einen oberkursus und einen unterkursus; in den oberkursus wird nur aufgenommen, wer eine prüfung ablegt, die möglichst der direktor selbst abhält. Der zudrang ist so groß, daß außer den zwei lektoren auch noch je ein nationaler assistent da ist. Jeder der 2 kurse

hat wieder 4 sektionen von je 2 stunden. An die übungen schließt sich das proseminar, das schon einige kenntnis voraussetzt, unter leitung eines privatdozenten, und daran das eigentliche seminar, dem der redner selbst vorsteht. Für die aufnahme wird eine wissenschaftliche arbeit verlangt; die studenten, die sich das thema geben lassen, werden als hospitanten zugelassen, damit sie bei den besprechungen hören, wie die arbeiten anzufassen sind. Es wird dabei das litterarische gebiet wie das sprachliche berücksichtigt. Was die seminarbibliothek betrifft, so ist in Göttingen nicht ein allgemeiner bibliothekar da, sondern die verwaltung besorgt ein älterer student, der seinen nachfolger wieder anleitet."

Prof. dr. *Viëtor* will zwar über so allgemeine begriffe wie raum, zeit und zahl, aber denn doch nur ganz kurz zur sache sprechen.

Hinsichtlich der für das seminar zur verfügung stehenden räume wird namentlich an kleineren universitäten manches zu wünschen übrig bleiben. In Marburg wenigstens könnte nicht entfernt das geboten werden, was in these 3 gefordert wird.

Was die zeit angeht, so gerät der professor in kollision mit den kollegen, wenn er die seminarstunden noch vermehren will; mit den studenten, die ja neben den sprachen noch sehr viele andere dinge, auch seminaristisch, betreiben müssen; endlich mit sich selbst, weil er sonst schon reichlich genug zu tun hat. Redner hat sich bemüht, möglichst zwei seminare und zwei proseminare nebeneinander zu halten, hat auch, wenn es sich nötig erwies, einzelne stunden verdoppelt; es hat das nach den genannten verschiedenen seiten hin die größten schwierigkeiten gehabt.

Endlich die zahl. Die beteiligung der studenten ist in Marburg eher viel zu stark als zu gering. Der andrang zum seminar ist derartig gewesen, daß einrichtungen haben getroffen werden müssen, die zum teil direkt dem entgegenlaufen, was der vortragende gewünscht hat, so sehr dessen forderungen auch prinzipiell, theoretisch zu billigen sind. Im letzten wintersemester hat der redner 248 verschiedene zuhörer im englischen gehabt, — als einziger dozent, abgesehen von dem lektor —, und hat darum die zahl der seminarteilnehmer, eigentlich gegen seine überzeugung, beschränken müssen.

Was die mittel betrifft, „die zahl der mark", so würde redner private unterstützung nicht in anspruch nehmen; er hofft aber, daß vom neuphilologentage aus ein druck nach oben ausgeübt wird, der vielleicht auch für kleinere universitäten seine günstigen folgen hat.

Prof. dr. *Förster* (Leipzig) wendet sich dagegen, daß durch die fassung der these 17 diejenigen universitäten beschränkt und gehindert werden, die — wie die leipziger — schon viel mehr als 1000 mark für das neusprachliche seminar aufwenden.

Dann spricht er sich dafür aus, daß die verschiedenen seminarbibliotheken in einem raum vereinigt werden, wie das in Heidelberg durchgeführt ist, weil dadurch sehr viel an büchermaterial gespart wird, sowie dafür, daß für die seminare bibliothekarisch geschulte assistenten gewünscht werden. Das sollten nicht ältere semester sein. Wer es ernst mit der bibliothekarbeit nimmt, kommt dadurch in seinen arbeiten zurück. In Leipzig würden solche stellen nur herren

übertragen, die schon promovirt haben, und es würde so auch etwas für den akademischen nachwuchs gesorgt.

„Wir sprechen immer von seminar. Ich möchte mir erlauben, darauf hinzuweisen, daß seminar und seminar etwas sehr verschiedenes ist, je nach dem zweck, den man damit verbindet. Wir müssen erstens sprechen von wissenschaftlichem seminar und zweitens von praktischem seminar. Außerdem sind aber die wissenschaftlichen seminare auch noch gänzlich verschieden nach ihrem zweck, und ich glaube, daß unter uns universitätsdozenten die meiste unstimmigkeit dadurch entsteht, daß wir verschiedene arten von seminaren im auge haben. Ich möchte drei verschiedene arten von wissenschaftlichen seminaren unterscheiden, wobei ich wieder die trennung zwischen sprachlich und litterarisch übergehe: einmal einen seminarbetrieb, der zum ziele hat, wissenschaftliche forschungen hervorzubringen, wo der dozent im auge hat, es sollen daraus dissertationen hervorgehen. Zweitens — und das ist das, was ich erstrebe —: einführung in die wissenschaftliche methode. Das ist nicht dasselbe wie wissenschaftliche forschung. Das dritte, was ungemein verbreitet ist, ist das elementare instruktionsseminar, wo man übungen abhält, die gewissermaßen zur ergänzung des wissenschaftlichen kollegs dienen sollen. Diese art von elementaren seminaren sollten wir nicht seminar nennen, sondern übungen. Wenn also hier gesagt wird: der seminarbetrieb muß intensiver gestaltet werden, so möchte ich dafür lieber sagen: der übungsbetrieb muß intensiver gestaltet werden; dieser läßt sich intensiver machen, jener nicht.“

Prof. dr. *Breul* (Cambridge) möchte als dank für die anregungen, die er bekommen hat, einige punkte berühren, die sich hauptsächlich auf England beziehen.

Es trete an ihn oft die frage heran, ob er nicht tüchtige lektoren nach Deutschland schicken könne. Das könne er aber nur, wenn für die jungen leute die aussicht bestehe, daß sie auch finanziell gut gestellt würden. „Ich kann meine besten englischen studenten nicht herüberschicken, wenn sie nicht auch pekuniär so gestellt werden, daß sie nicht wenigstens einige jahre, neben dem vorteil der deutschen bildung, so viel verdienen, daß sie nach englischen begriffen ordentlich leben können; und das ist nicht immer der fall.“

Was sodann die seminarbibliotheken angehe, so müßten diese auch einige hilfsmittel über moderne realien enthalten, damit studenten, die ins ausland gehen wollen, sich darauf vorbereiten können. Seit 28 jahren sei er in Cambridge, und jedes jahr erlebe er es wieder, daß junge leute, die vielleicht eine handschrift benutzen wollen, gerade in den großen ferien hinüberkämen, wenn alle tore geschlossen sind. Über solche ausländische verhältnisse müßte man sich im seminar doch unterrichten können.

Der redner hat sich gefreut zu hören, daß auch durch privathilfe einmal etwas geschehen könnte. Seine eigene seminarbibliothek erhalte sich nur aus privatmitteln — aus staatsmitteln werde nichts dazu gegeben. Die Goethegesellschaft in Frankfurt, der er herzlichen dank sagt, überweise seinem seminar ihre sämtlichen jahrbücher, die er aus seinen bescheidenen beiträgen sich nie würde beschaffen können.

So würden auch die deutschen kollegen den einen oder anderen finden, der eine offene hand hat; es gebe überall in Deutschland geld genug.

Prof. dr. *Klinghardt* regt an, in den thesen 11 und 12 als kulturgebiete außer sprache, litteratur, geschichte und geographie auch noch manche anderen gebiete zu nennen, so die in Siepers sammlung bereits vertretenen oder noch zu erwartenden: *Die geistige hebung der volksklassen in England, Die soziale frage in England* usw. Neue professuren sind vorläufig nicht zu erwarten, aber in handbibliotheken und zeitschriften sind auch diese gebiete zu berücksichtigen. Erst dann kann der vertreter z. b. des englischen gewissermaßen auskunftsstelle für die umgebung seiner schule werden. Es liegt im interesse unseres volkswohls, daß jemand da ist, um solche auskunft zu geben.

Prof. dr. *Varnhagen* geht in seinem schlußwort auf einige bemerkungen der vorredner ein.

Wenn, um eine überlastung von professoren wie studenten zu vermeiden, eins von beiden gekürzt werden müsse, seminarstunden oder kollegstunden, dann erscheine ihm die seminararbeit so wichtig, daß eher die vorlesungen eine kürzung erfahren könnten.

Die anregung prof. Klinghardts sei schon in § 11 vorgesehen mit den worten: „. . . auch die übrigen kulturgebiete“.

Den bedenken prof. Försters könne im interesse der großen universitäten dadurch rechnung getragen werden, daß in these 17 etwa gesagt würde: „Für die seminare der größeren universitäten ist selbstverständlich ein ungleich höherer betrag zu fordern“, und in these 2: „wofern nicht die verhältnisse es nötig machen, für jedes seminar einen assistenten anzustellen —“ usw. Er erklärt sich zu diesen änderungen gern bereit.

Nach kurzem gedankenaustausch über die weitere behandlung der vorschläge des referenten spricht die versammlung mit deren gesamttendenz ihr einverständnis aus, ebenso mit der anregung prof. Viëtors, die thesen zur kenntnis der regirungen zu bringen. —

Den letzten vortrag dieser sitzung bietet prof. dr. *Schneegans* über die frage der *doktordissertationen*.

Er geht von dem gedanken aus, daß diese frage, die auf dem züricher neuphilologentag angeschnitten worden ist, sowohl die beachtung der universität wie der schule verdient. Zwischen universität und schule besteht ein fortwährendes geben und nehmen. So ist es denn notwendig, daß man einander verstehe, nicht aneinander vorbeirede oder gar grollend oder mißtrauisch einander gegenüberstehe. Zwischen den wissenschaftlichen bedürfnissen der universität und den praktischen erfordernissen der schule muß auch in dieser frage eine einigung möglich sein.

Es ist nun nicht zu leugnen, daß über die doktordissertation heutzutage vielfache klagen laut werden, sowohl von seiten der schule — wie es auf dem züricher neuphilologentag zum ausdruck kam —, als auch von seiten der bibliotheken, die über das anwachsen dieser schwer zu katalogisirenden kleinlitteratur und das überhandnehmen der teildrucke sehr ungehalten sind, wie von seiten der eltern der promovenden, denen die druckkosten der heutzutage immer umfang-

reicher werdenden dissertationen weit größere opfer verursachen als früher. Nicht am wenigsten klagen aber die professoren selbst. Mit dem aussuchen geeigneter themata, mit der besprechung der dissertation mit den kandidaten, mit dem examen selbst und die durchsicht der korrekturen geht ihnen viel kostbare zeit für die eigene wissenschaftliche arbeit verloren. An und für sich ist die doktordissertation gewiß etwas gutes. Für einen jungen mann, der einige jahre studirt hat, ist es außerordentlich fördernd, wenn er die möglichkeit erhält, an der entwickelung der wissenschaft, der er sein leben gewidmet hat, tätig mitzuwirken. Durch produktive mitarbeit gewinnt er viel größeres interesse an der wissenschaft. Dadurch, daß er ein problem so ergründen muß, daß er auch vor der böswilligsten kritik bestehen kann, lernt er selbstkritik und selbstzucht.

Das erteilen von themen an doktoranden ist eine der schwierigsten und verantwortungsvollsten aufgaben des universitätslehrers. Der dozent hat dabei zwei dinge im auge zn behalten: die förderung der wissenschaft und die spezielle begabung des kandidaten. Es versteht sich, daß der professor aus den wissensgebieten, in denen er selbst produktiv arbeitet, am besten wird themata finden können, die ein wertvolles wissenschaftliches resultat versprechen. Doch muß er sich hüten, ohne rücksicht auf die spezielle begabung des kandidaten, ihn gewissermaßen an seine eigene arbeit anzuspannen; auch darf er die ausschnitte der arbeit, die jeder zu leisten hat, nicht etwa zu klein bemessen; das würde zu fabrikarbeit oder behandlung von quisquilien führen. Wenn der professor aber den verschiedenen begabungen gerecht werden will, darf er selbst nicht zu einseitig beanlagt sein. Freilich muß er sich auch vor dem entgegengesetzten fehler hüten, aus entgegenkommen für die studenten themata zu erteilen, die ihm selbst so wenig liegen, daß er nicht entscheiden kann, ob sie ergiebig sind oder nicht.

Von mancher seite ist verlangt worden, daß der student zuerst das staatsexamen ablegen und erst später doktoriren soll. Theoretisch ist das gar nicht so übel. Doch muß *der* umstand nicht außer acht gelassen werden: haben unsere studenten einmal das staatsexamen hinter sich, so werden sie sofort während ihres seminarjahres oder probejahres von praktischen fragen und sorgen so sehr in anspruch genommen, daß sie oft das interesse an einer spezialarbeit verlieren. Vielfach werden sie auch an orte verschlagen, die keine bibliotheken haben. Sie verlieren den konnex mit ihren lehrern und studienkameraden. Die erfahrung lehrt, daß sie dann meistens den „doktor“ aufgeben. Freilich, wenn sie alle diese schwierigkeiten überwinden, dann kann man sicher sein, besonders gut qualifizirte junge gelehrte vor sich zu haben. Andererseits kann das doktoriren vor dem staatsexamen auch seine gefahren haben. Es gibt junge leute, die sich so sehr spezialisiren, daß sie das interesse an allgemeinen fragen verlieren oder gar die praktischen erfordernisse der schule verachten. Der professor hat es aber in der hand, dagegen zu reagiren. Wenn er selbst auf die notwendigkeit einer breiteren basis für die schule, auf die pflege der aussprache, der neueren litteratur, des sprechens wert legt, wird der student diese wissenszweige auch so pflegen, wie es für den künftigen schulmann durchaus notwendig ist.

Vor allem sollte darauf hingearbeitet werden, daß nur diejenigen, die wirklich wissenschaftliches interesse haben, zum doktor zugelassen werden. Gar viele versuchen es leider heutzutage nur aus äußeren rücksichten. Gegen solche elemente müßte schonungslos front gemacht werden. Jeder sollte in seinen kreisen dafür sorgen, daß diese törichte titelsucht schwände. Der professor müßte sich mehr und mehr gewöhnen, nur an erprobte schüler themata zu vergeben und anderen elementen ja nicht aus gutmütigkeit zu sehr zu diensten zu sein. Durch die beschränkung und erschwerung des doktors wird der wissenschaft und der schule zugleich gedient. Wer keine wissenschaftlichen neigungen hat, kann oft ein ganz guter praktiker sein. Seine kollegen sollten ihn nicht weniger achten, wenn er das *dr.* nicht vor seinem namen hat. Auch sollten direktoren nicht aus äußeren rücksichten nur doktoren an ihren anstalten angestellt sehen wollen. Durch die erschwerung des „doktors“ und das verlangen umfangreicherer arbeiten werden die pekuniären lasten freilich immer größer. Man verfällt darum vielfach auf den ausweg der teildrucke, der auch seine großen bedenken hat. Der vortragende wirft die frage auf, ob sich nicht vielleicht besondere fonds (etwa stipendien) schaffen ließen, aus denen die fakultäten umfangreiche arbeiten drucken könnten. Dadurch würde verhütet werden, daß tüchtige arbeiten verstümmelt in die welt hinausgehen, gewiß zum nachteil der fakultäten und bibliotheken. Der redner schließt mit dem betonen der tatsache, daß die ganze frage bedeutend erleichtert werden würde, wenn unsere studenten nicht gezwungen wären, so verschiedene fächer miteinander zu vereinigen.[1]

Es wird die besprechung eröffnet.

Prof. dr. *Förster* hält es für sehr wichtig, daß die erkenntnis sich verbreitet, daß doktorexamen und staatsexamen zwei ganz verschiedene dinge sind. Ein gutes doktorexamen läßt sich mit einem guten staatsexamen natürlich vereinigen, aber als direkte vorbereitung auf die staatsprüfung ist das doktorexamen nicht anzusehen, und diese meinung, die in größtem umfange unter den studenten verbreitet ist, muß bekämpft werden.

Der „doktor“ darf auch nicht überschätzt werden, nicht von den behörden, die eben die anzustellenden lehrer nur nach dem staatsexamen beurteilen dürfen, und nicht von den professoren. Jedenfalls darf die tüchtigkeit eines professors nicht daran gemessen werden, wieviel doktordissertationen er herausgebracht hat.

Was die (von prof. Schneegans als vielleicht erwägenswert angeregte) zentrale angeht, an welche alle zu dissertationen gestellten themen einzusenden wären, so würde sie den nachteil haben, daß zahlreiche kandidaten sich von der wahl eines themas abhalten lassen würden, eben weil es schon einmal gestellt ist, ohne daß es nachher wirklich bearbeitet wird. Erscheinen wirklich einmal zwei parallele arbeiten, ohne daß die eine die andere benutzt hat, so ist das kein schaden.

Prof. dr. *Koch* (Großlichterfelde) spricht sich auf grund von erfahrungen mit neusprachlichen seminarkandidaten dahin aus, daß es

---

[1] Nach einem vom redner selbst zur verfügung gestellten auszuge.

sich empfiehlt, den ‚doktor' vor dem eintritt in die praxis zu machen. Deren anforderungen sind zu umfangreich und zu groß, als daß normalerweise daneben noch eine andere große arbeit geleistet werden könnte.

Prof. dr. *Deutschbein* (Halle) steht in mehrfacher hinsicht auf anderem standpunkte als die professoren Schneegans und Förster. Es ist ihm eine freude, wenn er recht viele studenten hat, die sich wissenschaftlich betätigen wollen. Es ist gar keine gefahr vorhanden, daß zu viele neuphilologische doktorarbeiten herauskommen. Die arbeit für das doktorexamen kann sehr wohl den studenten auch für das staatsexamen wesentliche dienste leisten, wenn nämlich in den seminarübungen themata gewählt werden, die ein allgemeines interesse haben, also vorzugsweise neuenglische; so hat der redner im vorigen semester im seminar von allen teilnehmern über neuenglische balladen arbeiten lassen, in diesem semester behandeln sie neuenglische syntax. Es ist kein gegensatz zwischen staatsexamen und doktorexamen. Die universität kann nur gedeihen, wenn sie möglichst auf die schule rücksicht nimmt, und die schule nur, wenn sie ihren wissenschaftlichen charakter behält. Durch die wissenschaftliche arbeit der universität soll auch der wissenschaftliche charakter der schule gefördert werden. Redner schätzt auch für die entwicklung des persönlichen charakters den „doktor" hoch ein. Wenn ein junger mann durch ernstliche arbeit etwas erreicht hat, dann gewinnt er an innerer festigkeit, steht er der außenwelt unabhängiger gegenüber, und wir brauchen unabhängige charaktere im leben und in der schule.

Prof. dr. *Wendt* hofft, daß die wirkung des vortrags und der aussprache nicht bloß rein akademisch bleibt, sondern sich auch an den schulen zeigt. „Es ist von den herren Förster und Schneegans durchaus zugegeben worden, was bei der erwerbung des doktortitels alles für kleine und kleinliche motive mitspielen, und wenn dem von der universität nicht energisch entgegengearbeitet wird, dann bekommen wir eben so und so viele doktoren —, die eben weiter nichts sind als doktoren und die hauptsache vernachlässigt haben. Ich bin nach wie vor der meinung, daß der doktor *nach* dem staatsexamen das gegebene ist. Allerdings wird dann auch das staatsexamen etwas anders einzurichten sein. Es müßte darin die wissenschaftliche qualifikation, der einblick des prüflings in den wissenschaftlichen zusammenhang seiner fächer konstatirt werden. Und dann muß von den behörden darauf gehalten werden, daß nur diejenigen lehrer in die oberklassen kommen, die im staatsexamen bereits nachgewiesen haben, daß sie wissenschaftliches streben besitzen. Das hat mit dem doktortitel nichts zu tun. Die männer, die durch das staatsexamen ihre allgemeine wissenschaftliche qualifikation nachgewiesen haben, werden dann ohne gelehrten dünkel in die schularbeit eintreten und dann auch zeit haben, das zu treiben, was für die schule in erster linie wichtig ist."

Damit endet die aussprache.

Der *vorsitzende* dankt dem vortragenden für die sachliche behandlung des gegenstandes und schließt gegen $^3/_4$1 uhr die sitzung.

(Schluß folgt.)

Dresden. E. Ahnert.

VEREIN FÜR NEUERE SPRACHEN IN HANNOVER (E. V.)

(*Vereinsjahr 1910—1911.*)

In der am freitag, den 11. februar 1910 abgehaltenen generalversammlung, an der 10 mitglieder teilnahmen, verlas der unterzeichnete schriftführer den jahresbericht, dessen fassung genehmigt wurde. Der kassenbericht wurde an stelle des durch krankheit am erscheinen verhinderten kassenwartes, herrn buchhändler Ey, von herrn prof. dr. Kasten erstattet und konnte auf grund des abschlusses von den zur nachprüfung bestellten vereinsmitgliedern die entlastung des kassenwartes beantragt werden.

Aus der wahl des vorstandes und ausschusses gingen hervor:

1. vors.: prof. dr. Kasten, 2. vors.: oberl. dr. Nagel, schriftf.: oberl. Kitzing und oberl. a. d. dr. Behne, kassenwart: buchhändler Ey. Der ausschuß besteht aus 7 mitgliedern.

In dieser sitzung wurde ein antrag angenommen, dahingehend, rezitatoren fremdsprachlicher vorträge zu einer hinterlegung einer bestimmten kleineren summe zur pekuniären sicherstellung des vereines zu verpflichten, abgelehnt dagegen wurde in gleicher sitzung als mit den aufgaben und zielen des vereines nicht vereinbar ein antrag des direktor dr. Mellmann-Berlin zwecks „beteiligung an den bestrebungen zur erhaltung der unabhängigen stellung der akad. gebildeten lehrer."

An vorträgen sind folgende gehalten worden:

4. märz 1910 oberl. Kitzing: *Zum andenken an Karl Sachs.*
15. april 1910 prof. dr. Kasten: *Bericht über neusprachliche ferienkurse im ausland und vorbesprechung des programmes des 14. Allgemeinen deutschen neuphilologentages in Zürich.*
28. oktober 1910 oberl. dr. Nagel: *Bericht über letzteren.*
25. november 1910 derselbe: *Robert Burns und seine heimat.*
20. januar 1911 wiss. hilfslehrer Schmidt: *Die entwickelung der neuenglischen schriftsprache.*

Was den mitgliederbestand des vereines anbetrifft, so erhielt er sich auf derselben höhe (50), indem für die zwei ausscheidenden mitglieder (prof. dr. Freytag und frl. Rommel) neu hinzutraten: herr wiss. hilfslehrer Schmidt, Hannover, wiesenstr. 8, und frl. lehrerin Eberhard, Ubbenstr. 2.

(*Vereinsjahr 1911—1912.*)

In der am freitag, den 10. februar abgehaltenen generalversammlung, an der 8 mitglieder teilnahmen, verlas der unterzeichnete schriftführer den jahresbericht, während das referat über den stand der vereinskasse dieses mal von herrn oberlehrer dr. Nagel übernommen worden war. Beide berichte fanden die zustimmung der versammlung.

Aus den hierauf statutengemäß erfolgten neuwahlen gingen als gewählt hervor: 1. vors.: prof. Hornemann, 2. vors.: prof. dr. Kasten. Die schriftführer und der kassenwart wurden wiedergewählt; im ausschuß, der wieder aus 7 mitgliedern bestand, traten einige kleinere veränderungen ein.

Für einen an den magistrat der kgl. haupt- und residenzstadt Hannover zu richtenden entwurf, betreffend die gewährung eines

garantiefonds für bestreitung der kosten fremdsprachlicher vorträge und aufführungen wurden die herren prof. Hornemann, prof. dr. Kasten und prof. dr. Philippsthal gewählt.

Nachdem der wortlaut des entwurfes wiederholt durchberaten und in einer vorstandssitzung besprochen war, sah der verein seine bemühungen von erfolg gekrönt, indem die stadt in dankenswerter weise die summe von 600 mark für gedachten zweck zur verfügung stellte.

An vorträgen wurden gehalten:

24. februar 1911 prof. Bonet-Maury (Paris): *Le kulturkampf en France sous la 3ième République.*
3. märz 1911 frl. lehrerin Campen: *Der anfangsunterricht im französischen auf phonetischer grundlage.*
31. oktober 1911 prof. Hornemann: *Eine neue lösung des Kleistproblems.*
10. november 1911 oberl. Kitzing: *Bericht über eine französische studienreise.*
25. november 1911 prof. dr. Kasten: *Bernard Shaw's views on the modern English drama.*
12. dezember 1911 direktor Ulrich: *Neuere forschungen zur Wertherlitteratur.*
13. januar 1912 oberl. dr. Wolter-Steglitz: *Demonstration der sprechmaschine* (pathegraph).

In beiden jahren erfreute uns die französische schauspielertruppe des H. Roubaud durch wohlgelungene aufführungen, ebenso fanden die englischen rezitationen des frl. E. Heepe gebührende beachtung.

Das französische lesekränzchen wurde fortgesetzt, während das englische leider nicht zu stande kam, auch der zeitschriftenaustausch fand in bisheriger weise statt.

Die im februar abgehaltenen stiftungsfeste erfreuten sich beidemal reger anteilnahme und verliefen in ungetrübter harmonie.

Der verein zählt augenblicklich 51 mitglieder; ausgeschieden sind frl. Stellmann (gestorben juli 1911) und herr prof. Vetter. Neueingetreten: direktor Fr. Pohlmann, Waldhausen, zentralst. 15, frl. lehrerin Scheidt, Körnerstr. 3, und Fr. Kiehl, Ubbenstr. 12.

Hannover. Der schriftführer
KITZING.

VERMISCHTES.

DIE LAUTLICHE VERARMUNG DES HOCHDEUTSCHEN.

Bildungssprachen, die aus einem weiten kreis landschaftlicher mundarten herauswachsen, müssen lautlich stärker verflachen, als solche, die den sieg einer landschaft über andere darstellen. Das mag das bild unseres heutigen bildungsdeutsch im vergleich mit französisch und englisch erklären; und namentlich auch mit allen übrigen germanischen sprachen. Denn in letzteren ist der lautreichtum größer

als bei uns. Sie teilen diese gunst des schicksals mit den mundarten, deren erbe sie treuer wahren durften.

Die lautlichen unterscheidungsmittel des germanischen haben sich, durch allen lautwandel hindurch, in unseren mundarten viel treuer behauptet, als in der schriftsprache. Das äußere bild der letzteren zeigt freilich die ganze verkümmerung unseres germanenerbes noch nicht so deutlich. Da herrscht ein falscher scheinreichtum, der freilich nur eine last für den schreibenden darstellt, eben weil er falsch ist. Der unselige ausgleich, erst schriftlich zwischen ost und west im spätmittelalter, und dann zwischen nord und süd in der neuzeit bis zur gegenwart mehr und mehr auch mündlich, hat diesen leidigen zustand verschuldet. *Lingua toscana in bocca romana* können die italiener leicht sagen, denn Florenz und Rom sind näher beisammen, als Stuttgart oder Wien auf der schrifterzeugenden, und Hamburg oder Berlin auf der aussprachebestimmenden seite. Der ost-westliche ausgleich hat unsere schriftsprache um die unterscheidung von [ou] und [au], [ei] und [ai] gebracht (germanisch *î*, *û* neben *ai*, *au*); ferner von [a:] und [ɔ:] (germanisch *a* neben *â*); von [ɛ:] und [ɛa] (germanisch *a* neben *i*) und anderes mehr; der nord-südliche ausgleich bringt unsere gesprochene sprache um die unterscheidung von [e] und [ɛ], von [e:] und [ɛ:], von [g] und [x] im auslaut, und neuerdings auch noch um die von [w] und [v]! Das germanische [w] soll gänzlich geopfert werden. Ich gestehe, daß ich diese tatsache in ihrem niederdrückenden umfang erst seit kurzem kenne. Wir süddeutschen konnten glauben, daß den drei zeichen unserer schrift *w*, *v*, *f* die uralt heiligen laute entsprechen müssen, die wir von unseren vätern ererbt haben; da erfahren wir, daß der norden nur noch [v] und [f] kennt! *Löwe*, *Kleve*, *schafe*, nur noch zwei laute. [vi:, vas? skla:və? naiən, sklafə!] Also auch all die reste von unterscheidung des stimmhaften und stimmlosen *f*, die unsere mittelalterliche schriftsprache so sauber auseinanderhält, sind dahingefallen. Es ist ein wahres glück, daß wenigstens die des stimmhaften und stimmlosen *s* nicht das opfer einer ähnlichen lautschatzverengung geworden ist.

Falscher reichtum ist ein hemmnis. Wie man ihn in unserer schrift beseitigen kann, habe ich in einem aufsatz der *N. Spr.*, dezbr. 1911, gezeigt: *Deutsche rechtschreibung bei folgerichtigem gebrauch ihrer mittel.* Wäre es nicht schön, wenn sich die deutsche sprache, so wie sie heute tatsächlich ist, auch einmal in ihrem einfachsten gewande zeigen dürfte, das heißt in ihrem ehrlichen alten gewand, von dem nur aller falsche flitter abgeworfen wäre? Und zwar so, daß diese tatsächlichkeit noch alle die mannigfaltigen aussprachen mitumfaßte, die ihr in den verschiedenen landschaften unseres weiten sprachreiches zuteil werden? Nur der falsche flitter abgeworfen, das heißt die innerlich widerstreitenden, mit keiner landschaftlichen aussprache im einklang stehenden, so gut wie die unlogischen teile; die von der mehrheit des sprachgebietes gemachten unterscheidungen aber beibehalten blieben, als schätzbare gewandstücke, auch wenn die herrschenden sie ihr schon herabgerissen haben? Dazu rechne ich das anlautende [w], dessen entstellung zu [v] noch den meisten deutschen unerträglich wäre. Auf wiederherstellungen müssen wir verzichten;

die *v* wieder alle neben die *f* zu stellen, wie ich es in jenem aufsatz vorgeschlagen habe, in unkenntnis der tatsache ihres verschwindens im norden, geht nicht an; wir müßten nun eben wohl oder übel schreiben: *sklafe*, *braf*, *fater*, *wifil*; und auch hier die alte unterscheidung beim lesen den landschaften überlassen, die sie noch besitzen, wie so manche andere, die sie noch, freilich mit abnehmender zähigkeit, festhalten.

Degerloch-Stuttgart. C. Haag.

*

Wie s. z. (*N. Spr.*, bd. XIX, s. 510ff.) dem von dem herrn verf. oben erwähnten, so gebe ich gern auch diesem zweiten aufsatz raum, obwohl ich die lautliche „verarmung" des hochdeutschen usw. anders als er beurteile. Wie sich die deutsche sprache zugleich „in ihrem einfachsten gewande zeigen" und „noch alle die mannigfaltigen aussprachen mitumfassen" sollte, „die ihr in den verschiedenen landschaften zuteil werden", kann ich mir nicht vorstellen. Den wunsch, recht viele lokale typen der gebildeten aussprache zuverlässig — übrigens nebeneinander! — dargestellt zu sehen, teile ich jedoch im interesse der sprach- und stammesgeschichte durchaus und erkläre das um so lieber, als ich mit meinem *Aussprachewörterbuch* zunächst einmal dem bedürfnis der fixirung des immerhin doch *auch* „tatsächlichen" — oder mindestens tatsächlich angebahnten — ausspracheausgleiches zu dienen gesucht habe, was mir ja ohne zweifel von manchen als in ihren augen „unwissenschaftlich" verdacht werden wird. W. V.

REFORM UND KANON.

Prof. Klinghardt in Rendsburg sieht sich zu seinem bedauern genötigt, früher als er unter anderen umständen getan hätte, aus dem amt zu scheiden, weil die kanonbeschlüsse der schleswig-holsteinischen direktoren-konferenz von 1911 ihm eine fortsetzung seiner seit 25 jahren geübten unterrichtsweise unmöglich machen. „Dieser kanon," so schreibt er, „geht in erster linie aus auf ‚einführung der schüler in die tiefen menschheitsfragen' (!) nämlich durch vorwiegend geschichtlichen lesestoff, ‚wetteifer mit den althumanistischen anstalten'; ‚der pädagogische gesichtspunkt muß in den vordergrund treten', ‚*der sprachliche gewinn fällt nebenbei von selbst ab*',[1] ‚schriften zur einführung in die volks- und länderkunde sind als klassenstoff nicht geeignet' (!) usw. usw. Ein an das provinzial-schulkollegium gerichtetes gesuch, meine bisherigen lektüretexte (gewählt nach *Lehrpl.*, meth. bem. 4: ‚Bei der auswahl ist vornehmlich dasjenige gebiet zu berücksichtigen, welches in die kultur und volkskunde einführt') in den wenigen letzten jahren meiner lehrtätigheit fortführen zu dürfen, wurde abgeschlagen. So gehe ich (1. oktober d. j.). — Ich werde mich bemühen, im umfange meiner kräfte der sache unseres unterrichtsfaches auch getrennt von praktischer betätigung noch dienste zu leisten." — In dieser hoffnung werden wir uns mit dem beschluß leider abfinden müssen! *D. red.*

---

[1] Vom hauptberichterstatter der dir.-konf. selbst gesperrt!

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XX. OKTOBER 1912. Heft 6.

ENGLAND'S DEBT TO GERMAN EDUCATION[1].

Ladies and Gentlemen.—Before delivering my address, I wish to express my deep sense of the honour which you have done me in inviting me to be present at this meeting. It would be difficult to exaggerate the value of the services which have been rendered to English education by those distinguished men who have been the leaders of the *Allgemeiner Deutscher Neuphilologenverband.* The results of their scientific labours and of their pedagogical skill have strengthened the ties between the educational world of Germany and that of Great Britain. I realise that the invitation with which you have honoured me has been given to me not on personal grounds but as one who in some degree represents the teaching profession in England. On behalf of my colleagues, I venture to express our gratitude to the members of the *Allgemeiner Deutscher Neuphilologenverband* for the help which their studies and publications have given us, and to express the hope that the friendship between German and British educators may become more and more intimate as the years go on.

German thought and practice have had a formative and penetrating influence upon English methods of teaching and English educational ideals during the last century. Other nations (especially France, Holland, and the United States) have had a profound influence upon our educational ideals, but the influence of German science and of the German con-

[1] Address given by Mr. M. E. Sadler, Vice-Chancellor of the University of Leeds, England, at the meeting of the *Allgemeiner Deutscher Neuphilologenverband* at Frankfort-on-Main, May 28, 1912.
(The first paragraph of the address was spoken in German.)

ception of the place of education in the modern State has been one of the distinct marks of English educational development during the last century,[1] and especially during the last twenty years. Every grade of English education from the *kindergarten* to the University has been affected by German example and by German investigation. Fröbel, and Fröbel's master, Pestalozzi, and his disciples, have brought a new spirit into the methods of training little children in infant schools and in nursery classes. The ideas of Fichte and of Herbart are written large upon the official definition of the purpose of a public elementary school now printed in the forefront of the Code of the English Board of Education. Compulsory attendance at school, against which English opinion fought a stubborn fight, is in great measure the outcome of German precedent and experience. School hygiene and the medical inspection of school children owe much to the stimulus of German example, e. g., to the investigations of Hermann Cohn of Breslau into children's eyesight in 1886, to the appointment of a school doctor at Frankfort-on-Main in 1883, and to the establishment of a school dental clinic at Straßburg in 1902. What the English Government is now doing for the organisation of secondary schools and for the subsidising of University studies is in great measure traceable to German example and to the effects of German experience upon English opinion. The encouragement of higher technological education of University rank is the direct result of German example.

To the work of Dr. Kerschensteiner of Munich, patiently and sympathetically expounded to English readers by Mr. T. C. Horsfall of Manchester and others, we in England owe a new conception of the Continuation School, at once technical and humane, and organised with a broad civic purpose, but in direct relation to industry. To Professor Viëtor of Marburg and to many others present at this meeting—not least to Directors Dörr and Max Walter and Professor Emil Hausknecht—the new methods of teaching modern languages

---

[1] Earlier debts of English education of German thought and example do not fall within the scope of this address. But it is impossible for any Englishman to write upon this subject without referring to the obligation of his country to Luther, Melanchthon, Sturm, Alsted (the master of Comenius), A. H. Francke, Basedow, and Kant.

owe a great debt. Dr. Reinhardt's reforms at the *Goethe-gymnasium* at Frankfort (by which a common basis of modern studies is provided for all pupils up to twelve years of age, and the beginnings of Latin are postponed till twelve and those of Greek till fourteen) are having a considerable effect upon English ideals of classical training.

A succession of great writers in England have popularised German educational ideas. Illustrious among these exponents of German educational thought are S. T. Coleridge (especially in his idea of the constitution of Church and State), Thomas Carlyle (especially in *Past and Present*, *Latter-Day Pamphlets*, and the *Life of Frederick the Great*), Charles Dickens (an ardent Froebelian from 1855), John Ruskin (especially in *Unto this Last*, *Time and Tide*, and *Fors Clavigera*), Herbert Spencer, and Matthew Arnold. The last wrote in 1866: "In its completeness and carefulness, the school system of Germany is such as to excite the foreigner's admiration."

Every English writer on education feels his debt to Goethe, Schiller, Wilhelm von Humboldt, Wiese, Herbart and Nietzsche. German educational ideas have also been diffused amongst us by many English residents of German birth or stock; by statesmen like the late Prince Consort; by scholars like Max Müller and Kuno Meyer; by teachers like Miss Heerwart, Madame Michaelis and Mr. Sonnenschein. A famous English teacher, Mr. Herford of Manchester, was one of the links between German and English educational practice. In our schools and colleges, the courses of study and methods of instruction owe a great debt to German scholars and men of science, not least to Grimm, Bopp, F. A. Wolf, Niebuhr and Liebig.

Our courses of professional training for teachers are indebted to the writings of Pestalozzi, Fröbel, Herbart, Wiese, Schmidt, Wilhelm Rein of Jena, Wilhelm Münch, Natorp, and the various writers who contribute to the German *zeitschriften*.

But the greatest debt of English education to Germany lies in our having learned (though as yet imperfectly) from German thinkers, and especially from Fichte, Wilhelm von Humboldt, Hegel and Friedrich Paulsen, that the encouragement and intellectual guidance of all grades of national education is one of the highest functions of the State, provided that the State is enlightened enough to give freedom to the

investigator and to the teacher, and to plan wisely for far-off returns, not with the narrow purpose of securing pecuniary profit, but with faith in the character-forming power of great ideas.

The main lessons which England is learning, or has still to learn, from Germany are eight in number: (1) The application of scientific method and of co-operative research to educational problems; (2) the value of an organised teaching profession, supported by a system of pensions and of other provision for sickness or incapacity; (3) the value of an organised inspectorate, the members of which have been teachers and all of whom are closely connected with the central authority of the State; (4) the value of an inbred tradition of obligatory attendance at school, extended through the years of adolescence, and of a strong public and parental opinion in favour of education; (5) the importance of far-seeing and prudently munificent expenditure of State and municipal funds upon the culture of the people; (6) the complete organisation of secondary education, with low fees and high intellectual standards; (7) the effective organisation of technological education of all grades for masters and workmen, the close union of science and industry with public administration, this technological education being based upon the only sure foundation, viz., liberal culture; and (8) the value of having different centres of State initiative in national education, e. g., Prussia, Saxony, Bavaria, the smaller German States, Austria and German-speaking Switzerland.

The crucial difference between the history of German education and that of English during the nineteenth century lies in the different use which the two countries have made of the power of the State. In England that power has been used reluctantly, with deliberate rejection of any plan of national reorganisation and in the teeth of opposition which has had to be conciliated at every turn. In Germany the power of the State has been exercised unflinchingly, with great forethought and precision of purpose, and without any serious resistance from public opinion. Germany has adopted without serious misgiving the principle that national education is a function of the State: England has hesitated between two opposing theories, the theory of State control and that of private enterprise.

There is indeed much to be said for this hesitation. State action and State interference with so delicate a matter as education has its shadow side. Some of the dangers of it haunt my mind. It does not escape from the common law *corruptio optimi pessima*. But we revere the action of the State when we see it at its best. It has in it the spirit of foresight and of statesmanship. It subordinates the whims, the self-assertion, the selfishness of individuals to the larger claims of the future. And, with his eyes on the future, every true teacher, every great educational statesman should, with the help of a power greater than himself, endeavour to live.

Time, and the limitation of my subject, prevent me from speaking to-day of the reciprocal influence of English educational ideas upon German, of Locke, Defoe, Richardson, Sir Walter Scott, Dr. Arnold and Darwin. This interaction of opinion, gratefully recognised and scientifically explained, is to my mind a happy presage for closer relationships in the future.

Leeds (England). M. E. SADLER.

LA MÉTHODE DIRECTE EN FRANCE

à propos des élections au Conseil Supérieur de l'Instruction publique du 17 mai 1912.

Paris, le 6 juin 1912.

Monsieur,

Dans un de nos entretiens au Congrès de Francfort, je vous ai annoncé que la méthode directe venait de remporter en France une victoire brillante et décisive dans les élections au Conseil Supérieur, conseil dont on a tant parlé aux derniers Congrès. Il m'est très facile de vous le démontrer ainsi qu'à vos lecteurs: je n'ai qu'à vous soumettre, en les reliant par quelques phrases de transition, les diverses circulaires des candidats ... et vous apprécierez.

Le Représentant sortant des Agrégés de langues vivantes étant un agrégé d'anglais, le nouvel élu devait être un agrégé d'allemand.

L'Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public avait pris, le 19 avril dernier, l'initiative

d'une réunion extraordinaire consacrée à l'audition des candidats. Deux questions, encore à l'étude, préoccupent aujourd'hui les professeurs de langues vivantes: c'est la refonte des programmes et des horaires d'une part, l'organisation de l'enseignement des langues méridionales d'autre part: «Il faut prévoir une rude bataille devant le Conseil Supérieur,» dit M. Rancès, agrégé d'anglais, professeur au Lycée Condorcet, représentant sortant. A ces deux questions, vient aujourd'hui s'en ajouter une troisième: quels rapports aura le représentant de ces professeurs avec la Fédération nationale?

Trois agrégés posent leur candidature: M. Schlienger, professeur au Lycée Janson de Sailly, M. Weill, professeur au Lycée Louis le Grand, et M. Sigwalt, professeur au Lycée Michelet.

La discussion s'ouvre; bientôt, M. Weill, constatant la conformité de ses vues et de celles de M. Sigwalt, déclare se retirer devant lui et en sa faveur.

Restent alors seuls candidats: MM. Schlienger et Sigwalt. Le premier se déclare partisan résolu de la méthode directe qui a fait ses preuves; il consacrera son activité à la défense des intérêts professionnels de ses collègues et insiste sur les services rendus par les groupements corporatifs.

M. Sigwalt constate que M. Schlienger a omis de parler de la liberté du professeur; il rédigera une circulaire dans laquelle il précisera les points de détail; pour l'instant, il se borne à souligner le caractère protestataire de sa candidature.

Ceci posé, je laisse la parole aux deux intéressés et vous transmets leurs circulaires qui méritent d'être lues avec une très grande attention.

1° Circulaire de M. Sigwalt (24 avril 1912):

ÉLECTIONS AU CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Clamart (Seine).
216, Avenue Victor-Hugo,
le 24 avril 1912.

Cher Collègue,

Dans la séance du samedi matin 13 avril, j'ai lu au Congrès de la Fédération nationale des professeurs la déclaration suivante:

«Les prochaines élections au Conseil supérieur vont offrir aux agrégés de langues vivantes l'occasion de revendiquer la liberté de la méthode, dont ils sont privés depuis dix ans. Cette liberté, qui est

aussi nécessaire à la prospérité de notre enseignement qu'à notre dignité, je l'ai déjà défendue et je suis prêt à la défendre encore, soit en appuyant une candidature libérale, soit en posant la mienne.

La liberté de la méthode n'intéresse pas les seuls professeurs de langues vivantes. Elle nous intéresse tous. En matière de méthode, la compétence, et par conséquent la seule autorité légitime, réside dans le corps enseignant. Quand cette vérité sera reconnue, et alors seulement, les professeurs jouiront en paix de leur liberté de conscience.

Ce ne sera pas trop de l'effort collectif de tout le personnel enseignant pour la conquérir. Je serais donc heureux, dans le cas où mes collègues me chargeraient une fois de plus de les représenter, de me sentir soutenu dans mes démarches par l'influence de la Fédération. Mon indépendance m'est trop chère pour que j'accepte un mandat impératif; mais la collaboration à laquelle vous invitez les élus au Conseil supérieur me paraît aussi utile au succès de mes initiatives qu'elle est conforme à ma conception d'une organisation démocratique de l'Université.»

CHER COLLÈGUE,

Dans la déclaration qui précède, et que je renouvelle aussi bien à notre Société des professeurs de langues vivantes qu'à celle des professeurs de langues méridionales, j'ai indiqué la question qui, à mon sens, doit primer toutes les autres aux élections du 14 mai. Il importe au plus haut point à l'avenir de l'enseignement des langues vivantes que les électeurs se prononcent avant tout sur la liberté de la méthode.

Cette question est la seule qui divise les professeurs de langues; sa solution dans un sens libéral peut seule ramener l'union parmi nous. Et l'union va nous être plus nécessaire que jamais, au moment où notre enseignement, qui a dû vaincre tant de résistances, est menacé de nouveaux assauts.

Dans la réunion organisée le jeudi 18 avril par la Société des professeurs de langues vivantes, j'ai pu me rendre compte de l'accord qui règne entre nous sur toutes les questions qui intéressent la situation de notre enseignement relativement aux autres disciplines, de même que sur celles qui touchent plus spécialement l'une des branches de cet enseignement: quel que soit votre élu, vous serez assuré qu'il défendra énergiquement les langues vivantes contre toute tentative de réduction, et qu'il s'efforcera de leur assurer l'égalité entre elles, dans toute la mesure compatible avec l'intérêt supérieur de l'enseignement national.[1]

Pour que l'entente soit complète entre nous, il ne reste qu'à l'étendre au domaine de la méthode.

Pénétré de cette conviction et guidé par l'unique ambition de la faire triompher, je serais heureux de recevoir dans ce but l'appui de votre suffrage.

[1] Cet intérêt me paraît non seulement respecté, mais directement envisagé par les professeurs de langues méridionales, dans les *desiderata* qui me sont communiqués au nom de leur Société d'études.

La liberté de la méthode est un droit naturel du professeur; il est l'ouvrier auquel on commande un ouvrage déterminé; il en est seul responsable, à condition d'être libre.

Les professeurs de langues vivantes ont été expropriés de leur liberté en 1902, par un acte d'autorité du ministre, contre la volonté de la commission parlementaire de l'Enseignement, contre le vote unanime de la commission ministérielle chargée d'élaborer les nouveaux programmes, contre le vote unanime du Conseil supérieur, présidé par le ministre.[1]

Par une de ces généralisations commodes dont nous sommes coutumiers, on admit vers 1900 que les professeurs de langues vivantes pratiquaient tous une même méthode, routinière et stérile, pieusement entretenue ou vainement combattue par plusieurs générations d'inspecteurs généraux.

A la même époque, notre administration eut vent d'une méthode miraculeuse inventée en Allemagne. Le ministre résolut de nous l'imposer.

La méthode ministérielle ne rencontra pas de résistance. Les protestations se turent; un déploiement de zèle inattendu se manifesta; il y eut, entre convaincus et résignés, une émulation remarquable, qui fut constatée officiellement. Elle était due, non seulement à notre profond respect de l'autorité, mais encore au désir, commun aux adversaires et aux amis de la méthode directe, de la voir enfin á l'œuvre et de la juger sur ses fruits.

M. Leygues a dit: «L'enseignement des langues vivantes qui,

---

[1] En ce qui concerne la commission parlementaire de l'enseignement, M. Isambert, rapporteur pour la question des langues vivantes, a consacré une page plutôt sévère aux «prôneurs excessifs de la méthode directe.»

Quant aux votes de la commission ministérielle et du Conseil supérieur, et à l'intervention personnelle du ministre, je me borne à rappeler que trois paragraphes de nos Instructions générales furent supprimés après avoir été mis aux voix par M. le ministre en personne, et adoptés par le Conseil. Voici ces trois paragraphes:

B. *Tous les exercices, directs ou indirects, auditifs ou visuels, ont leur place légitime dans l'enseignement des langues vivantes, à condition d'être inductifs et pratiques.*

C. *Ces exercices ou procédés sont multiples et varient nécessairement suivant les circonstances, l'âge des élèves, leurs habitudes d'esprit, leur instruction générale, leur intelligence, leur bonne volonté, leur nombre, le temps dont ils disposent.*

D. *Il appartient au maître seul d'adapter ses procédés d'enseignement à ces contingences, et sa liberté n'a d'autre limite que le principe même de la méthode.*

Ces trois paragraphes étaient empruntés aux conclusions adoptées par le Congrès de 1902. Le paragraphe A, par lequel le Congrès se prononçait pour la méthode inductive et pratique, échappa seul à la censure ministérielle.

après six ou sept ans d'études, ne conduit pas l'élève à la connaissance complète de la langue, est, il faut le dire, une méthode qui a échoué.»[1]

Entreprise dans les conditions les plus favorables que notre enseignement ait jamais connues, l'expérience de la méthode directe dure depuis dix ans. A-t-elle réussi? Cette méthode conduit-elle l'élève à la connaissance *complète* de la langue? Résisterait-elle au critérium de M. Leygues?

On a fait le bilan des résultats à la fin de la première période triennale. Nous avons entendu un dévoué défenseur de la méthode directe en signaler dès lors avec franchise et clairvoyance les faiblesses et les lacunes.[2]

Les épreuves du baccalauréat ne tardèrent pas à les signaler à leur tour avec une éloquence inquiétante. On comprit qu'après les deux ou trois premières années, l'enseignement direct risquait de piétiner sur place. On chercha des palliatifs; la version fut officiellement réhabilitée. Malgré le grand talent et la subtile dialectique de l'orateur qui nous démontra que la version de langue vivante est tout autre chose que la version latine, et presque le contraire, on eut l'impression très nette que tout le monde, élèves, maîtres et inspecteurs, se sentait gêné par les barrières, les défenses et les pièges à loups dont le labyrinthe de nos programmes et instructions est hérissé. Le malaise est évident et n'est plus contesté par personne.

Chacun, à sa manière, s'efforce d'élargir les entraves qui le paralysent. Pour ma part, je n'ai pas encore rencontré un seul collègue qui n'avoue que, sur tel ou tel point, il est obligé d'enfreindre nos instructions.

Attendrons-nous passivement qu'à l'exemple de M. Leygues un nouveau ministre, séduit par quelque autre panacée, vienne nous déclarer à son tour: «Votre méthode a échoué. Voici *mes* idées. Voici *mes* missionnaires, qui vont vous convaincre par les moyens *mis à leur disposition*?»[3]

Les partisans des programmes en vigueur ne sauraient manquer de comprendre le danger auquel l'arbitraire administratif nous expose tous à tour de rôle, et j'espère que nous serons unanimes à protester contre toute atteinte, passée ou future, à notre liberté.

Mais si les professeurs étaient libres, que deviendrait la méthode directe?

---

[1] Discours prononcé au banquet de la Société pour la propagation des langues étrangères, 27 février 1904.

[2] Lire dans le *Bulletin de la Société des Professeurs de langues vivantes*, décembre 1905, la conférence de M. Potel sur «trois ans de méthode directe».

[3] «Voilà *mes idées*; voulez-vous partir comme des missionnaires dans toutes les régions de la France, à Nancy, à Bordeaux, etc., partout où il y a des Universités, pour réunir les professeurs et leur dire: à l'avenir, la méthode sera la méthode directe; et voulez-vous les convaincre *par les moyens mis à votre disposition?*» (*V. note 1.*)

Il se rencontre des amis de la doctrine officielle *actuelle* qui tiennent un raisonnement étrange:

Si on rend leur liberté aux professeurs, c'en est fait de la méthode directe! Pourquoi donc cetto crainte, si peu flatteuse pour la méthode? Pourquoi, maintenant que nous la connaissons, la quitterions-nous si elle est bonne? Mais pourquoi exigez-vous que nous la gardions si elle est mauvaise?

En réalité, elle n'est, comme la plupart des choses de ce monde, ni absolument bonne, ni absolument mauvaise. Ce qui arriverait, si nous étions libres, le voici: Ceux d'entre nous que les programmes actuels satisfont entièrement, ne changeraient rien à leurs habitudes. Ceux qui croient à la vertu de certains procédés indirects les emploieraient *ouvertement*. Nul ne s'aviserait d'abandonner les exercices directs, qui constituent la synthèse pratique de la méthode inductive et peuvent seuls aboutir à la possession pratique d'une langue.

Le changement serait peut-être moins profond qu'on ne se l'imagine. Tous les professeurs (ou disons *presque tous*) se sentent obligés depuis longtemps, afin de ne pas décourager un grand nombre de leurs élèves, d'apporter des tempéraments à la méthode directe pour l'adapter aux besoins de leurs classes. Nos inspecteurs le savent bien; quelques maîtres, il est vrai, leur épargnent, par délicatesse, des constatations de flagrant délit qui pourraient embarrasser leur bienveillance; mais beaucoup d'entre nous avouent et étalent sans fausse honte leurs défaillances; et nos chefs, se souvenant qu'ils furent eux-mêmes professeurs, les comprennent et les excusent.

Mais ce régime d'indulgente tolérance est essentiellement précaire, la liberté seule peut mettre à l'aise à la fois les professeurs et les inspecteurs.

On objecte que par la liberté que nous réclamons l'unité de la méthode sera compromise. Il faudrait d'abord que cette unité ne fût pas restée une chimère. Il y a, même avec les programmes de 1902, et il faut espérer qu'il y aura toujours, autant de méthodes que de professeurs. L'unité de méthode, obtenue par l'impersonnalité, serait mortelle à l'enseignement.

Ce qu'il faut assurer, ce n'est pas, sous prétexte d'unité, l'uniformité morne et monotone des moyens didactiques, c'est l'*harmonie* de ces moyens, visant au même but et dérivant d'un principe commun. Cette harmonie nécessaire ne serait pas troublée par la liberté des maîtres: c'est en pleine liberté qu'ils se sont prononcés au Congrès de 1902 pour le principe de l'induction.[1]

La méthode inductive admet, il est vrai, la version et le thème, surtout le thème d'imitation. Mais cette traduction, à laquelle on revient en tremblant, avec de minutieuses précautions, n'a été condamnée que sur une accusation gratuite: elle compromettrait l'efficacité des exercices directs! Oui, sans doute, quand elle les remplace; non, quand elle les prépare ou les complète.

---

[1] Voir le Rapport sur le Congrès des Associations régionales et locales tenu en avril 1902.

Au reste, quelles que soient sur ce point les théories, il faut s'incliner devant les faits. Et c'est un fait, que, dans la pratique, la traduction est indispensable à tous les maîtres (ou disons encore à *presque tous*). C'est en l'admettant franchement qu'on facilitera aux professeurs les concessions mutuelles qui seules peuvent assurer aux élèves pendant la suite des années de classe l'homogénéité et l'enchaînement logique de leurs études.

Devenu maître chez lui, comme il convient, le professeur verra sans appréhension entrer dans sa classe des chefs qui le jugeront non plus sur un *credo*, mais sur des résultats.

Nos juges sont nos inspecteurs; gardiens vigilants de nos programmes, ils partagent notre zèle pour l'amélioration des méthodes. Quand ils seront libres, eux aussi, ainsi que le personnel qu'ils sont appelés à diriger, ces hauts fonctionnaires seront-ils désarmés? Leur fera-t-on, en même temps qu'à nous, l'injure de prétendre que leur légitime autorité se brisera contre une obstination déraisonnable, s'ils n'apportent, au lieu de conseils et d'arguments, des injonctions et des menaces? Dans un pays démocratique, le ministre de l'Education nationale a-t-il besoin de missionnaires bottés? Je crois que des missionnaires gantés feront de meilleurs prosélytes.[1]

---

[1] Il me semble assez piquant de constater que vers la même époque où le ministre de l'Instruction publique supprimait d'un trait de plume la liberté des professeurs de langues vivantes, le ministre de la Guerre recommandait à tous les degrés de la hiérarchie militaire, le développement et le respect de l'initiative. Dans le règlement du 31 août 1905 sur l'Instruction du tir de l'infanterie, page 5, je trouve: *Le commandement supérieur fixe le but: le commandement subordonné conserve l'initiative du choix des moyens.* Et page 6: «La liberté absolue laissée aux capitaines dans le choix des procédés d'instruction ... est la caractéristique principale du règlement nouveau ... Elle est la conséquence naturelle de la mise en application du Règlement des manœuvres du 3 décembre 1904, dont le but a été *de développer l'esprit d'initiative et de décision à tous les degrés de la hiérarchie* ... Le commandement doit entrer résolument dans cette voie, la seule qui puisse mener au progrès.

Si cette initiative ne donne pas, dès le début, tous les résultats qu'on est en droit d'en attendre, c'est qu'il n'est pas possible de secouer, du jour au lendemain, le joug des réglementations trop étroites qui ont longtemps favorisé la paresse de l'esprit.

Des fautes pourront être commises; elles ne devront être relevées qu'avec bienveillance. Toujours excusable lorsqu'elle est due à un acte d'initiative, la faute doit être mise à profit pour l'instruction.

L'inaction seule est sans excuse.

Il est rigoureusement interdit de limiter l'initiative de chacun par des prescriptions particulières. (En italiques dans l'original.) Page 8: «Le capitaine jouit d'une initiative complète pour la direction de l'instruction: il choisit les moyens qui lui permettent d'arriver le mieux et le plus rapidement possible au résultat cherché.» Etc., etc.

Voilà le régime du sabre. Heureux capitaines!

Unité de but, imposée à tous au nom de l'intérêt national, harmonie des méthodes, réalisée par la bonne volonté des maîtres compétents, pleine responsabilité des professeurs, fondée sur leur pleine liberté, maintien intégral des heures de classe de langues vivantes, voilà, mon cher collègue, les conditions du développement et du progrès de nos études et le régime que je voudrais obtenir pour notre enseignement.

CH. SIGWALT,
professeur d'allemand au lycée Michelet.

2º Circulaire de M. Schlienger (27 avril 1912):

ÉLECTIONS AU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (14 mai 1912)

Paris, le 27 avril 1912.

MES CHERS COLLÈGUES,

Un grand nombre de collègues m'ont engagé à poser ma candidature aux prochaines élections au Conseil Supérieur de l'Instruction Publique.

Pour vaincre mes hésitations, ils ont bien voulu me rappeler que j'avais été jadis activement mêlé au mouvement corporatif en qualité de président de deux Fédérations Régionales, Montpellier et Dijon, et que, plus récemment, j'avais été successivement rédacteur de notre organe professionnel, *Les Langues Modernes*, puis, par deux fois, président de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes. Ces souvenirs me sont particulièrement précieux; aussi ai-je fini par céder à ces amicales instances.

En venant solliciter vos suffrages, je vous dois de m'expliquer sur les différentes parties de mon programme avec une franchise nette et précise.

Je suis un partisan convaincu de la méthode directe qui a vivifié et rénové notre enseignement. Les résultats que nous avons obtenus se sont d'ailleurs imposés avec une telle évidence qu'à l'heure actuelle tous, même les adversaires de la première heure, se réclament de cette méthode, qu'on l'appelle directe, inductive ou pratique. Si, pour moi, cette méthode est intangible en son principe, je pense cependant qu'elle est et sera toujours susceptible d'enrichissements nouveaux et d'incessants perfectionnements; elle doit constituer un cadre, dans les limites duquel il sera loisible à toutes les initiatives individuelles de se manifester en toute liberté.

Personne ne conteste les résultats obtenus dans le premier cycle; on a, par contre, parfois signalé, à partir de la classe de Seconde, un ralentissement dans les progrès des élèves; mais, à mon avis, ce ralentissement est en raison directe de la réduction des heures consacrées à notre enseignement et s'explique, d'autre part aussi, par l'absence d'une épreuve écrite de langues vivantes au baccalauréat de certaines sections. Il me semble donc nécessaire que le temps qui nous est accordé dans le second cycle soit augmenté, pour que nous puissions résolument orienter notre enseignement vers la culture littéraire; les

langues et les littératures modernes peuvent et doivent, en effet, au même titre que les autres disciplines, contribuer à former l'esprit de nos élèves et à élargir leur horizon intellectuel. Pour être d'ailleurs vraiment efficace, notre enseignement devrait être obligatoire et solidement organisé dans les classes de Philosophie et de Mathématiques et, de plus, pourvu d'une sanction à la deuxième partie du baccalauréat.

Je dois une mention spéciale à la seconde langue dans les sections *B* et *D*. Cette étude est actuellement violemment attaquée et même menacée dans son existence. J'estime que sa suppression serait un coup funeste porté à la culture moderne dans l'enseignement secondaire; je crois, en effet, fermement à l'utilité et à l'efficacité de cette étude. Cette conviction, appuyée sur une expérience personnelle de plusieurs années et sur l'opinion de la grande majorité de nos collègues, me donnerait, le cas échéant, l'autorité nécessaire pour défendre avec la dernière énergie le maintien d'un enseignement que je regarde comme une de nos plus précieuses conquêtes.

Si je ne considère pas nos procédés actuels comme immuables, ni nos programmes comme exprimant la perfection absolue; si j'admets toutes les améliorations désirables et toutes les modifications utiles, je ne saurais, par contre, accepter la diversité illimitée des méthodes, qui aboutirait fatalement à la confusion et à l'impuissance. Une règle, hautement libérale, nullement oppressive, peut seule assurer à notre enseignement son indispensable unité. La liberté, telle que je la conçois, n'ira d'ailleurs jamais jusqu'à pactiser avec nos adversaires en leur fournissant des arguments et des armes contre nous, ni à favoriser des tendances nettement hostiles à notre enseignement. Ce qu'on veut en réalité atteindre derrière la méthode, c'est l'extension de notre influence, c'est la place considérable qui nous a été faite par la réforme de 1902. La réduction réclamée et annoncée de notre horaire aurait pour nous les conséquences les plus graves; elle entraînerait la suppression de certaines chaires et, pour nos collègues de province, un arrêt dans l'avancement. Le personnel des langues vivantes a fait ces dernières années un effort considérable; il est inadmissible qu'on songe à amoindrir un enseignement dont le succès est indéniable.

Quant à nos intérêts matériels et professionnels, ils trouveront toujours en moi un défenseur vigilant. Depuis la réduction de notre maximum de service, nous n'avons pas de revendication primordiale à formuler. Il est pourtant certaines questions sur lesquelles il ne faut pas se lasser de revenir. Réclamons une pratique rigoureuse des examens de passage, qui seule peut donner à nos classes l'homogénéité dont elles ont besoin; ne perdons pas de vue l'article du règlement qui fixe à vingt-cinq le chiffre de nos élèves par division; ne tolérons pas de réunions de classes arbitraires ou anormales; insistons auprès de l'Administration pour qu'elle mette à notre disposition un local spécial avec le matériel d'enseignement nécessaire, et pour que notre service soit toujours établi avec le souci de ménager notre temps. La question des bourses de séjour à l'étranger attirera particulièrement mon attention. Vous savez avec quelle libéralité ces bourses sont

accordées aux professeurs des autres pays. Ne pourrions-nous pas obtenir tous les quatre ou cinq ans un congé de quelques mois avec traitement complet et indemnité spéciale pour aller nous retremper dans le pays dont nous enseignons la langue?

Est-il besoin de dire que, si j'avais l'honneur d'être votre représentant, je m'inspirerais pour toutes les questions pédagogiques et professionnelles des discussions et des décisions de notre Association? Je me mettrais également en rapport avec la Société des Professeurs de Langues Méridionales. Je ne sépare pas, en effet, dans mon esprit les intérêts de nos collègues d'italien et d'espagnol de ceux de nos collègues d'anglais et d'allemand. Professeur pendant plusieurs années dans un lycée d'Algérie et dans un lycée du Midi, j'ai pu me rendre compte de l'importance capitale que peut avoir pour certaines régions un enseignement de l'espagnol et de l'italien complet et sérieusement organisé.

Il est un autre groupement auquel je prêterai mon concours dévoué, c'est la Fédération Nationale. Sur tous les points intéressant l'éducation ou l'enseignement en général, je joindrai mes efforts aux siens pour faire aboutir les vœux émis par les Congrès. Il va sans dire d'ailleurs qu'il ne saurait être question d'abdiquer aux mains de qui que ce soit des droits que je ne tiendrais que de mes électeurs.

Telles seront les idées directrices de mon activité, si vous m'accordez vos suffrages. Ajouterai-je que je me considérerai comme représentant non seulement les agrégés, mais tout le personnel des langues vivantes et que je me ferai un devoir de défendre, en toute circonstance, les intérêts généraux de notre enseignement?

Pour l'instant, la tâche immédiate, urgente est de combattre avec une inlassable énergie toute mesure tendant à amoindrir notre situation et à réduire la place qui nous a été faite par les programmes de 1902. La brèche qu'on se propose d'ouvrir dans notre enseignement par la diminution de notre horaire dans certaines classes et, peut-être, par la suppression de la seconde langue, ne serait certainement, dans la pensée de nos adversaires, qu'un commencement. Maintenir à tout prix nos positions, conserver envers et contre tous le terrain si péniblement gagné, l'étendre même; voilà le devoir présent. Devant ce souci primordial toutes les divisions doivent s'effacer, toutes les vaines querelles de méthode s'apaiser.

A cette œuvre de défense et d'union, je suis prêt à travailler avec toute mon indépendance de pensée et de langage et toute l'ardeur de mon dévoûment.

Veuillez agréer, mes chers collègues, l'assurance de mes sentiments de cordiale confraternité.

Paul Schlienger,
Agrégé d'allemand,
Professeur au Lycée Janson-de-Sailly.

Dans un article de la *Solidarité* du 1er mai, inséré immédiatement après la circulaire de M. Sigwalt, M. Steck, professeur d'allemand au lycée Saint-Louis, qu'un certain nombre de collègues avaient engagé à poser sa candidature, a expliqué

pourquoi il ne le faisait pas, et engagé ses collègues à porter leurs votes sur M. Sigwalt. Partisan de la méthode directe, «sous le bénéfice des retouches et des atténuations dont l'expérience a démontré le besoin», mais ne la tenant que pour une partie de l'enseignement «inductif et pratique» dont le personnel, en 1902, était à peu près unanime à proclamer la nécessité, il aurait donné à sa candidature le double caractère d'une manifestation fédérative et d'une «revendication énergique de la liberté» qui, en 1902, malgré les votes du Conseil supérieur, a été enlevée aux professeurs de langues vivantes «par un coup de force»; d'une protestation «contre la sujétion, sans exemple jusque-là, dans laquelle on a cru devoir nous tenir.» Ce caractère étant celui de la candidature de M. Sigwalt, il se retire, comme l'a déjà fait M. Louis Weill, devant lui. «On ne manquera pas, ajoute-t-il, de prononcer le mot si commode de réaction . . . Il n'y a de réactionnaires parmi nous que ceux qui, à la liberté que nous revendiquons, voudraient opposer la tyrannie d'une étroite réglementation, destructive de toute initiative féconde! L'Université seraitelle donc le dernier refuge du caporalisme?»

Le onze mai, M. Schlienger adressait aux électeurs une nouvelle circulaire dont je citerai seulement les passages qui se rapportent directement aux élections.

«Je crois avoir contribué autant que M. Steck au développement du mouvement corporatif, et en tout cas, plus que M. Sigwalt. Et puisqu'il déclare que sa candidature aurait été *d'abord et avant tout* fédéraliste, pourquoi n'a-t-il pas dit aux électeurs quels étaient au juste les services fédéralistes du candidat qu'il patronne? Jamais on n'a vu M. Sigwalt assister à un Congrès National ou à une réunion de la Fédération parisienne; il ne s'avise de l'existence de la Fédération nationale que le jour où il songe à rechercher son appui.»

En ce qui concerne sa circulaire, «je suis heureux de constater la nouvelle évolution accomplie par mon honorable concurrent. Jadis adversaire intransigeant de la méthode directe, M. Sigwalt a soutenu pendant plusieurs années la thèse de la liberté absolue de la méthode; aujourd'hui il se trouve amené à restreindre, à limiter cette liberté; son porte-parole, M. Steck, ne revendique plus la liberté absolue de la méthode, mais *la liberté dans les limites de la méthode inductive*

et pratique; j'ai parlé moi-même de la liberté dans les limites de la méthode directe; décidément, nous sommes sur le point de nous entendre.

«Si M. Sigwalt s'étend longuement sur le passé, il semble, par contre, oublier les nécessités de l'heure présente; la question de la seconde langue ne retient pas son attention. Pressé par nos collègues, à la réunion du 18 avril, il a d'ailleurs fini par déclarer, après des explications embarrassées, qu'il avait été il y a dix ans, au Conseil supérieur, un adversaire déterminé de la seconde langue et que son opinion ne s'était pas modifiée; il défendrait donc sans aucune conviction cet enseignement dont l'abandon constituerait un recul pour la culture moderne; les langues méridionales, en particulier, seraient gravement atteintes par cette suppression.

«M. Sigwalt reconnaît que notre enseignement est menacé de nouveaux assauts. Il y a cinq ans, dans une réunion de notre Association, un de nos collègues signalait l'hostilité croissante que certains professeurs de lettres manifestaient contre les langues vivantes. M. Sigwalt contesta formellement l'exactitude de ce renseignement; les faits ne tardèrent pas à donner tort à son scepticisme. Chaque fois d'ailleurs que nos adversaires s'attaquent à notre enseignement, ils invoquent à l'appui de leurs affirmations l'autorité de M. Sigwalt et vont chercher, dans ses articles de revue ou dans son ouvrage sur *L'Enseignement des Langues Vivantes*, les arguments dont ils prétendent nous accabler. Quelle autorité aurait-il pour repousser les assauts d'adversaires auxquels il a lui-même fourni des armes?

«Depuis huit ans M. Sigwalt s'est tenu à l'écart de nos préoccupations et de nos luttes; homme d'une idée fixe, il essaie aujourd'hui de raviver d'anciennes querelles; mais nous avons mieux à faire que de nous hypnotiser avec lui sur une question de principe, d'ailleurs insoluble; ce qui nous intéresse, ce n'est pas le passé, mais le présent; or, le présent est plein d'incertitudes. Unissons-nous pour défendre nos conquêtes.

«Jusqu'ici, mes adversaires ne m'ont reproché que ma fidélité à mes idées et la fermeté de mes convictions; j'ai la faiblesse de prendre ce reproche pour un éloge. A vous de dire, mes chers collègues, si j'ai tort.

«Paul Schlienger,
Ancien président de la Fédération régionale de Montpellier;
Ancien président de la Fédération régionale de Dijon.»

Telle était la situation très nette, très claire, lorsque le vote eut lieu le 17 mai 1912.

Le procès-verbal de la séance du 22 mai 1912 de la Commission de dépouillement et de recensement des votes nous communique les résultats suivants:

Agrégés des langues vivantes.

Electeurs inscrits: 326.
Votants: 307.
Bulletins blancs, illisibles, irréguliers à déduire du nombre des votants: 5.
Majorité absolue des suffrages exprimés: 152.
Nombre de membres à élire: 1.

MM. Schlienger . . . . . 162 voix: élu.
Sigwalt . . . . 134 „
Godard . . . . 2 „

MM. Beaujeu, Meister, Rancès, Weill, chacun 1 voix.

Si l'on songe au passé de M. Sigwalt, si l'on n'oublie pas qu'il a été, de 1896 à 1904, le représentant des professeurs de langues vivantes à la haute Assemblée universitaire, ces chiffres et cette majorité prennent une importance extraordinaire et la victoire de la méthode directe, en la personne de son champion M. Schlienger, en reçoit un éclat singulier.

C'est ce que je vous avais dit.

Agréez, Monsieur, la nouvelle expression de mes sentiments les plus distingués.

Paris. Girot,
Professeur agrégé au Lycée Condorcet.

BERICHTE.

VERHANDLUNGEN DES XV. ALLGEMEINEN DEUTSCHEN NEUPHILOLOGENTAGS ZU FRANKFURT AM MAIN VOM 27.—30. MAI 1912.

(Schluß.)

VIERTE ALLGEMEINE SITZUNG.

Mittwoch, den 29. mai, nachmittag $2^1/_2$ uhr.

Den vorsitz führt prof. *Reichard.*

Prof. dr. *Bovet* (Zürich) spricht, einer einladung des vorstandes folgend, in französischer sprache über *J.-J. Rousseau.*

Der redner entwirft einleitungsweise mit scharfen strichen ein bild der traurigen jugend, des wanderlebens, des vielfachen berufswechsels, der großen litterarischen tätigkeit Rousseaus.

Sein leben ist außergewöhnlich, noch außergewöhnlicher sind seine schicksale seit 150 jahren. Er, der verleumdete, gehetzte hat Pestalozzi, Kant, Tolstoi beeinflußt. Die einen verehren, die anderen verketzern ihn als den apostel der revolution, den vater des romantismus; für die einen ist er ein verbrecherischer narr, für die anderen der große mann, dessen 200 jährigen geburtstag Paris im Pantheon feierlich begehen wird.

Das bedeutet: Rousseau lebt noch, lebt mehr als je. Sein einfluß wirkt noch, und sein lebenswerk ist eng verknüpft mit leidenschaftlich umstrittenen problemen der gegenwart.

In Frankreich sind alle gegner Rousseaus darin einig, daß er ein fremder war, der die französische tradition unterbrach. *L'homme qui . . . plus que personne,* sagt Jules Lemaître, . . . *a préparé la révolution et le romantisme, fut un étranger, un perpétuel malade, et finalement un fou.* Aber freunde und feinde Rousseaus haben festgestellt, daß seine gedanken schon von anderen vor ihm ausgesprochen worden sind. Warum ihn also als fremden behandeln?

Der widerspruch erklärt sich wohl: Rousseau verbindet die latenten gedanken seiner zeit neu, er zieht schlüsse daraus, die er kräftig entwickelt. Und bei ihm ist der gedanke erlebnis, moralische überzeugung, und darum wirkt er. Der ruf nach natur erscholl seit langem. Rousseau — und das war das neue an ihm — beantwortete diesen ruf mit dem herzen.

Rousseau ist nicht franzose, er ist schweizer, und zwar genfer.

Das zeigt sich (der redner weist das im einzelnen nach) deutlich in seinen werken, im *Discours sur l'Inégalité* und ganz besonders im *Contrat social.* Wenig genferisch, aber um so mehr schweizerisch ist die *Nouvelle Héloïse*, durchaus schweizerisch der *Emile*, aus dem der kalvinistische, vor allem aber der pädagogische geist der Schweiz spricht. „Wir schweizer sind alle ein wenig schulmeister."

Aber mehr noch als in seinen gedanken ist Rousseau schweizer in seinem wesen, in seinen vorzügen und seinen fehlern. Sein verstand ist romanisch, sein gefühl ist deutsch. Mit seiner naturwüchsigkeit, seiner bewundernswerten zähigkeit, seinem hang zur einfachheit, der schlichten stärke seiner überzeugungen ist er gebirgler.

Indirekt hat Rousseau Frankreich mehr mit deutschem wesen befruchtet, als es ohne ihn jemals direkt geschehen sein würde. Andererseits ist Paris es gewesen, das ihn zu dem hat werden lassen, was er geworden ist: Paris enthüllte ihm sein genie, trieb ihn zum schaffen an und gab seinem wirken eine universelle tragweite.

Aus dem gesagten geht noch eine weitere wichtige tatsache hervor: die einheit in Rousseaus litterarischer tätigkeit.

Ihr mittelpunkt ist der *Contrat social*, und dieser selbst ist wieder nur ein teil eines lang geplanten, aber nicht geschriebenen werkes, der *Institutions politiques.* Als wahrer schweizer ist Rousseau ein durchaus politisches wesen. Er sucht eine regirungsform, die das berechtigte streben des individuums nach freiheit mit dem anspruch des

staates auf unterordnung verbindet. Daraus erklärt sich der anscheinende widerspruch zwischen den forderungen des *Contrat social* und seiner übrigen werke. Er hat die *Institutions politiques* nicht geschrieben, aber im *Emile*, im *Discours sur l'Inégalité* finden sich stücke, die in sie hinein gehört hätten, und wir wissen auch, daß er an der *Héloïse*, dem *Contrat social* und dem *Emile* zur gleichen zeit arbeitete.

Der gedanke von der rückkehr zur natur ist, wie gesagt, nicht von Rousseau, sondern gehört dem ganzen 18. jahrhundert an. Und wenn Rousseau die künste und wissenschaften verdammt, so meint er damit nur eine zivilisation, die im absteigen ist, die sich erschöpft hat, nicht die künste und wissenschaften aller zeiten. Wir verwerfen heute künste und wissenschaften nicht mehr, aber das bedürfnis, zur natur zurückzukehren, fühlen auch wir (heimatschutz, landerziehungsheime usw.). Die forderung Rousseaus und seiner zeit nach rückkehr zur natur erklärt sich aus der unfruchtbarkeit des rationalismus, und die folgezeit mit ihren wandlungen in der politik, in der moral, in der wissenschaft und mit ihrem romantismus hat ihnen recht gegeben.

Der grundgedanke des ersten *Discours* ist, wenn man von den naiven übertreibungen absieht, in zwei worten wiederzugeben: sei gut! Damit der mensch aber gut sein kann, muß die politische und soziale organisation danach beschaffen sein — daher die notwendigkeit des *Contrat social*; damit dieser wieder sich verwirklichen kann, muß die erziehung der kinder reformirt werden — das ist *Emile*; und damit die normale erziehung der kinder möglich sei, bedarf es einer normalen familie, die auf der liebe aufgebaut ist — das ist die *Héloïse*.

So ist die innere logik der werke Rousseaus. Der *Contrat social* ist der schlüssel zum ganzen. Sein ziel ist, die rechte des individuums mit den pflichten gegen die gesellschaft zu versöhnen.

Das ist ein ideal. Aber wenn das ideal nur eine phrase wäre, müßten Sie in Frankfurt die worte an der oper entfernen: Dem wahren, schönen, guten! und wir alle müßten unsere bemühungen, zum besseren zu gelangen, einstellen.

Das ideal ist eine schöpferische kraft, und das ideal hat Rousseau geleitet. Er hat nicht die tradition unterbrochen, er hat sie belebt. Die sich heute gegen ihn ereifern, hätten sich auch mit Julian Apostata gegen das christentum ereifert. Wir aber wollen dem großen genfer danken, der über die grenzen hinweg und über die knechtschaft hinweg einen hymnus der freiheit gesungen hat!

Der *vorsitzende* dankt dem redner herzlich für seine fesselnden ausführungen. Das wort erhält sodann

Prof. dr. *Viëtor* (Marburg) zu seinem vortrage *Über lautschrift.*[1] Der redner faßt seine wünsche und forderungen in vier leitsätzen zusammen, in denen — wie schon in den züricher thesen — die allgemeine anwendung der lautschrift des weltlautschriftvereins (*Association Phonétique Internationale*) empfohlen wird.

Es wird über den vortrag die besprechung eröffnet.

Prof. dr. *Koch* (Großlichterfelde) spricht sich im interesse der verleger und der lehrbuchverfasser gegen jeden zwang aus. Es sei

[1] Wird in den *N. Spr.* abgedruckt werden.

weiter kein unglück, wenn die in lehr- oder wörterbüchern verwendete lautschrift in einzelheiten von der weltlautschrift abweiche.

Prof. dr. *Förster* (Leipzig) hat bedenken pädagogischer art gegen diese internationale schrift. Es sei nicht recht einzusehen, warum einer wissenschaftlichen einheit zu liebe dinge aufgegeben werden sollen, die sich in den schulen eingebürgert haben, und dafür dinge angenommen werden sollen, die keine rücksicht nehmen auf die lautgewöhnung der deutschen schüler. Auch prof. Jespersen (Kopenhagen), der maßgebendsten einer, sei in seinen lehrbüchern, die für dänische schüler geschrieben sind, in ganz wesentlichen punkten abgewichen von der internationalen schreibung. Wenn also auch die grundlage beachtet werden möge, so müsse doch jeder das recht für sich in anspruch nehmen, veränderungen zu treffen. Die bitte des vorredners, auch im interesse der verleger keinen zwang auszuüben, sei wohl begründet.

Oberlehrer dr. *Ziegler* (Köln) führt aus, daß in dem von ihm mit herausgegebenen, jetzt eben erscheinenden wörterbuche von Ziegler-Seiz das system der *Association Phonétique Internationale* verwendet werde, allerdings mit kleinen, aus pädagogischen gründen angenommenen modifikationen. Der redner erläutert und begründet diese abweichungen.

Prof. dr. *Jespersen* (Kopenhagen):

„Man kann wohl nicht behaupten, daß ich kein freund der *Association Phonétique* sei, denn sie ist seinerzeit auf meine initiative hin gegründet worden, und ich habe in den ersten jahren sehr viel arbeit mit der ausbildung dieser lautschrift gehabt. Und dennoch schlage ich Ihnen vor, gegen die thesen zu stimmen. Ich glaube nicht, daß derartige dinge durch eine abstimmung entschieden werden können. Da muß doch das leben seine volle freiheit haben.

„Die bewegung wird allerdings in der richtung der internationalen lautschrift gehen, weil sie im ganzen praktisch und gut ist. Aber hier, wo noch so verschiedene anschauungen einander gegenüberstehen, soll man nicht bereits feststellen wollen, daß diese und keine andere lautschrift allen ansprüchen genüge. Im einzelnen wird die *Association Phonétique* mit der ausgestaltung ihrer lautschrift noch viel arbeit haben.

„Wenn prof. Förster gesagt hat, daß ich in meinen schulbüchern, die in dänischen schulen sehr verbreitet sind, der internationalen lautschrift nicht gefolgt bin, obschon ich sie in meinem *Lehrbuch der phonetik* angewendet habe, so beruht das darauf, daß diese lehrbücher älter sind als die ausgestaltung der *Association Phonétique* und ich natürlich in neuen auflagen die lautschrift, die sich in den schulen bewährt hat, nicht ohne weiteres ändern konnte. Freilich habe ich dadurch erreicht, daß die bücher in dem *Maître Phonétique* nicht mit dem sternchen versehen worden sind, welches bedeutet, daß es sich um ein ganz hervorragendes werk handelt.[1] Im *Maître Phonétique* sind oft bedeutende werke nicht oder nur kurz besprochen worden, weil sie die internationale lautschrift nicht benutzt haben, aber sehr unbedeutende werke hat man vielfach mit sternchen versehen, nur weil sie die lautschrift benutzen.

---

[1] Nur, daß das werk die lautschrift der *Ass. Phon.* verwendet!
D. red.

„Das scheint mir nicht richtig. Man muß doch jedes werk nach seinem werte beurteilen, nicht nach der verwendeten lautschrift.“

Ein redner aus München (direktor *Sauerwein*?) stellt sich ganz auf den von prof. Viëtor vertretenen standpunkt. Um aber zu einer einigung zu gelangen, schlägt er vor, die weltlautschrift der *Association Phonétique Internationale* niemand aufzunötigen, sondern nur zu sagen: Es ist im interesse einer einheitlichen lautbehandlung sehr erwünscht, daß man eine einheitliche lautschrift zugrunde legt, und da ist die der *Association Phonétique*, die sich sehr bewährt hat, die beste. Es sollen aber niemand die hände gebunden sein; kleinere änderungen sollen vorgenommen werden dürfen.

Prof. *Kühn* (Wiesbaden) spricht für annahme der Viëtorschen leitsätze. Es werde dadurch niemand gezwungen, sondern es sei nur gesagt: Es ist wünschenswert, daß ein einheitssystem eingeführt wird, und als solches wird das system der *Association Phonétique* empfohlen. Wenn die sache noch einmal mindestens zwei jahre aufgeschoben wird, dann entstehen wieder neue systeme, und die einigung wird immer schwerer.

Prof. dr. *Viëtor* (schlußwort):

„Ich war mir wohl bewußt, daß ich eine undankbare aufgabe übernahm, aber gerade das war es: eine *aufgabe* habe ich übernommen. Ich habe weder heute hier noch in Zürich vor zwei jahren aus eigenem antrieb über lautschrift gesprochen, sondern ich habe das aufgenommen, was in Hannover von professor Steinmüller angeregt worden ist, und ich habe *nur* im interesse der schule gesprochen. Ich will die weltlautschrift niemand aufreden, der glaubt, eine bessere lautschrift verwenden zu können, vor allen dingen nicht den gelehrten phonetikern. Ich habe die weltlautschrift auch nicht etwa deshalb angepriesen, weil ich damit irgendwie in einem zusammenhang stände, der mich verpflichtete. Ich habe selbst früher eine andere lautschrift gehabt, und ich glaube bis auf den heutigen tag, daß meine frühere lautschrift manche kleinen vorzüge besaß, die der weltlautschrift fehlen. Aber ich habe meine lautschrift aufgegeben, nicht, weil ich die weltlautschrift für so sehr viel besser oder für vollkommen hielt, sondern weil es die *weltlautschrift* wurde. Da sagte ich mir: hier gilt es eine praktische frage. Warum diese konfusion in den schriften über phonetik und namentlich in den lehrbüchern?“

Der redner führt weiter aus: Von zwang, oder gar von gewissenszwang, sei gar keine rede. Er habe nur wünsche vorgebracht im interesse der schule, und zwar die wünsche des neuphilologentags. Die versammlung möge sie annehmen oder ablehnen. Einen kompromiß wolle er nicht, und darum rate er auch dringend ab von der einsetzung einer kommission.

Es folgt die abstimmung. Die leitsätze werden mit großer mehrheit angenommen. —

Rektor prof. dr. *Glauser* (Mannheim, handelshochschule) spricht nunmehr über *„Les assistants étrangers“*.

Après avoir rappelé le mémoire présenté par M. Molitor au Congrès International de Paris (1908), le rapporteur expose le but de l'institution des assistants étrangers.

Le Congrès de Paris avait chargé une Commission d'enquête d'étudier la question. Cette Commission n'ayant pu fournir au Bureau du Congrès les renseignements nécessaires, ce dernier a dressé un questionnaire qui devait être envoyé aux directeurs des offices de placement, aux directeurs d'établissements scolaires et aux assistants eux-mêmes.

Les directeurs d'offices de placement n'étant pas autorisés à faire parvenir ce questionnaire aux intéressés, le Bureau n'est pas arrivé à se documenter comme il l'aurait désiré.

Le rapporteur signale ensuite les difficultés que les assistants rencontrent pour se créer des relations. Ceci nous explique les plaintes formulées. Toutefois, il faut accueillir ces plaintes avec une grande réserve. Les rapports de ces assistants ne peuvent être considérés comme objectifs; le jeune étranger est trop enclin à comparer les conditions ambiantes de son pays à celles du pays où il se trouve. Néanmoins, ces rapports sont dignes d'intérêt; ils permettent de se rendre compte de l'état d'esprit du jeune assistant. Celui-ci préfère une pension de famille à l'internat, mais il faut lui donner une indemnité de séjour suffisante.

En outre il faut tenir compte de la différence des milieux et du caractère de l'assistant. C'est pourquoi il est bon de s'assurer si les plaintes formulées par les assistants sont fondées.

Le rapporteur propose que les assistants reçoivent régulièrement la visite d'un compatriote, personne autorisée, conseiller paternel, qui seul sera à même de recueillir sur place tous les desiderata et de se rendre compte du bien-fondé de leurs réclamations. Le résultat obtenu par de telles visites (déja organisées par un pays) est excellent.

En outre, tout assistant devrait recevoir d'office les instructions officielles réglant les conditions de séjour dans les deux pays respectifs.

Le rôle de l'assistant dans l'enseignement général est très important. Il ne devrait pas être laissé à sa propre initiative et ne donner que des leçons de conversation. Il serait désirable qu'il devînt le collaborateur du professeur. Les assistants ne cherchent pas à faire des travaux scientifiques, ils demandent avant tout à être introduits dans la société, et c'est là que leur caractère et leur personnalité se dessinent.

Pour terminer, le rapporteur donne quelques chiffres sur le nombre des assistants (Allemagne, France, Angleterre) et signale les difficultés résultant de l'organisation scolaire des divers pays. Il espère que les milieux officiels tiendront compte des vœux émis par les intéressés.[1]

Es wird in die besprechung eingetreten.

Prof. *Girot* vom französischen unterrichtsministerium berichtet, daß die so sachlich und unparteiisch gehaltenen ausführungen prof. Glausers im voraus den zuständigen herren im französischen unterrichtsministerium vorgelegen haben. Diese hätten sie einer wohlwollenden durchsicht unterzogen und ihren großen wert durchaus anerkannt.

Gegen drei punkte der Glauserschen ausführungen muß redner aber bedenken geltend machen. Es sei von nationalen beiräten die rede gewesen, die die assistenten im fremden lande besuchen, ihnen mit ratschlägen an die hand gehen, vielleicht auch nach ihrer mate-

[1] Nach einem vom redner selbst zur verfügung gestellten auszuge. Der vortrag wird alsbald in den *N. Spr.* erscheinen. *D. red.*

riellen lage sich erkundigen sollten. Das unterrichtsministerium sei einer solchen zwischeninstanz, die allen einrichtungen des französischen unterrichtswesens widersprechen würde, durchaus abgeneigt; wenigstens müßte sie auf gegenseitigkeit beruhen. Die notwendigen, allgemein gehaltenen ratschläge und winke müßten den jungen leuten von ihrer heimischen verwaltung gegeben werden, und dann müsse ein besuch der assistenten bei dem zuständigen höheren beamten des fremden landes hinzukommen, der ihnen auch seinerseits an die hand gehen werde.

Sodann habe der berichterstatter den wunsch vorgetragen, daß der assistent einen teil des regelmäßigen unterrichts in einer bestimmten klasse übertragen erhalte. Dieser wunsch sei durchaus dem wortlaut der französischen verordnung vom 15. februar 1904 entgegen, die für Frankreich die übertragung regelrechten unterrichts und der aufsichtsführung an die assistenten untersage. Der assistent solle lediglich die konversation leiten, und die teilnahme der schüler an diesen übungen müsse freiwillig bleiben. Nur so werde der asstistent zum direktor, zum kollegium und besonders zu dem fachlehrer die richtige stellung gewinnen, und nur so würden ihm peinliche situationen erspart bleiben.

Was endlich die frage des internats oder externats betrifft, so seien die einrichtungen in den verschiedenen ländern eben verschieden, und die assistenten müßten sich darnach richten. Die vorsteherinnen der höheren mädchenschulen in Frankreich würden jedenfalls lieber auf assistentinnen verzichten, als externe annehmen. Zur bestreitung der kosten für die ganz oder teilweise außerhalb der knabenanstalten wohnenden assistenten seien mittel beantragt. Der erfolg stehe noch aus, doch sei begründete hoffnung auf bewilligung vorhanden.

Der redner macht sodann über das schuljahr 1911/12 noch einige zahlenangaben. Es wurden aus Frankreich nach England geschickt 6 assistenten und 23 assistentinnen, nach Schottland 8 und 5, nach Preußen 59 assistenten und 18 assistentinnen, nach Sachsen 4 und nach Österreich 3 assistenten, alles in allem 126. Andererseits sind in Frankreich untergebracht gewesen 22 assistenten und 29 assistentinnen englischer und 45 und 10 deutscher nationalität (preußen, sachsen und österreicher), im ganzen 106. Außer diesen haben im elementarunterrichte 6 *répétiteurs* und 53 *répétitrices* englischer, 9 und 2 deutscher, 3 und 3 italienischer, 5 und 4 spanischer zunge gewirkt.

Zu den austauschverträgen, die Frankreich bisher nur mit England und Schottland, Preußen, Sachsen und Österreich hatte, ist im letzten jahre einer mit Italien hinzugekommen. Hessen hat in der gestrigen sitzung angekündigt, daß es mit einem entsprechenden wunsche an Frankreich herantreten werde, mit Spanien sind verhandlungen im gange, mit Bayern wird der vertrag gegenwärtig abgeschlossen.

Wenn eine einrichtung in so kurzer zeit so stark benutzt wird, dann kommt sie sicher einem bedürfnis entgegen. Gewiß ist der ausbau der einrichtung noch nicht vollkommen, und der schwierigkeiten gibt es noch mancherlei. Aber die fortschritte sind doch gewaltig, und wenn wie bisher mit kluger vorsicht und ohne hast an dieser im

höchsten maße internationalen einrichtung weitergearbeitet wird, dann sind noch viele schöne früchte von ihr zu erwarten.

Geh. regirungsrat dr. *Engwer* (Berlin) dankt zunächst prof. Glauser und prof. Girot für die gründliche und sympathische art, mit der sie die sehr delikate frage behandelt haben.

„Was die einzelnen punkte anbetrifft, so, glaube ich, nähern wir uns sehr. Auch wir an unseren preußischen schulen würden uns nicht darauf einlassen können, daß vertreter der fremden nationen kämen, die in offizieller weise ihre kandidaten inspiziren wollten. Das ist unsere sache.

„Die beschäftigung der assistenten muß so erfolgen, wie die schulen den erhofften vorteil davon haben, nicht wie es den assistenten paßt. Wir haben voriges jahr eine neue organisation getroffen, nach der wir sie eher als vorher zum unterrichte zulassen, in der meinung, dadurch den besten vorteil aus ihnen zu ziehen, und es geht ganz gut. Jedenfalls werden die französischen assistenten aber nur verwendet unter der verantwortlichkeit des betreffenden lehrers und bei gelegenheiten, wo sie den klassenunterricht wirklich fördern können: etwa um ein französisches gedicht, das durchgenommen worden ist, vorzulesen, über einen bestimmten gegenstand frei zu sprechen usw. Mit dieser art der beschäftigung wird sich im laufe der zeit auch ein besseres verhältnis der assistenten zu dem kollegium herausbilden. Auch das läßt sich nicht befehlen. Der assistent muß liebevoll sein und muß liebevoll aufgenommen werden. Es wird sehr viel von den individualitäten der assistenten abhängen, die wir schicken, und von den bedürfnissen der lehrer, denen sie zugewiesen werden. Wir erkennen gern an, daß wir viel lernen können von den assistenten, die zu uns kommen, um mit uns zu arbeiten.

„In meiner ganzen tätigkeit auf diesem gebiete habe ich die überzeugung gewonnen, daß alle regirungen genau wie wir davon durchdrungen sind, daß die einrichtung der assistenten uns gegenseitig einen großen vorteil bringt, und daß überall, wo die verwaltungen in frage kommen, der beste wille vorhanden ist, den jungen leuten, die wir gegenseitig austauschen, die besten lebensbedingungen zu schaffen, die ihnen nur geboten werden können."

Oberlehrer dr. *Fischmann* (Frankfurt) legt der versammlung im namen von zehn kollegen, die selbst in assistentenstellen tätig gewesen sind, folgende leitsätze vor, sie, wo es ihm nötig erscheint, noch weiter erläuternd:

1. Die einrichtung des kandidatenaustausches ist an sich gut und verdient weitere ausbildung.

2. Kein assistent sollte ins ausland gehen, ohne vorher schriftliche oder auch mündliche anweisung wegen seines verhaltens, wegen der verhältnisse draußen usw. erhalten zu haben.

3. Kein assistent sollte ins ausland geschickt werden, der nicht durch seine ausbildung und seine persönlichkeit verbürgt, daß er sich draußen bewähren wird.

4. Kein kandidat sollte einer anstalt zugewiesen werden, die seine zuweisung nicht wünscht, und wo nicht die nötige sicherheit

geboten ist, daß er sachlich und persönlich richtig behandelt und gefördert wird; eventuell darf der assistent einen wechsel beantragen.

5. Die leitung der anstalt und der fachlehrer, denen der kandidat zugewiesen wird, sollten seine einführung bei den schülern bewirken und ihm dauernd zur seite stehen, ihm auch das hospitiren in allen klassen, wozu er berechtigt ist, möglichst erleichtern.

6. Assistenten sollten nur ausnahmsweise in internaten wohnen, wenn die dort bestehenden einrichtungen verbürgen, daß sie in bezug auf wohnung, kost, verkehr angemessen untergebracht sind.

7. In der regel ist statt der freien kost und wohnung eine angemessene geldentschädigung zu gewähren, bei deren feststellung auf die kosten von wohnung und lebensunterhalt in der betreffenden stadt rücksicht zu nehmen ist. Sie sollte jedenfalls dem entsprechen, was unter sonst gleichen verhältnissen ein kandidat in der heimat erhält.

8. Die unterrichtsbehörden des landes, in dem sich die kandidaten befinden, sollten über deren lage und leistungen eine möglichst genaue kontrolle üben.

9. Da die einrichtung ganz besonderen takt und ganz besondere vorsicht erfordert, so ist von den kandidaten zu erwarten, daß sie jederzeit nicht nur an die eigenen interessen und die ihrer unterrichtsverwaltung denken, sondern auch daran, im auslande die ihnen übertragene stellung würdig auszufüllen und ihr vaterland würdig zu vertreten.

Geh. regirungsrat dr. *Engwer* begrüßt die thesen, die ja allen, die es angeht, eigentlich nur die pflicht vorhielten: Wir wollen recht streng gegen uns sein, bevor wir ins ausland gehen und eine stellung annehmen, die unser vaterland repräsentirt.

Punkt 4: „Kein kandidat sollte einer anstalt zugewiesen werden, die seine zuweisung nicht wünscht“, habe zwei seiten. Gerade die anstalten, die einen assistenten nicht wünschten, brauchten ihn für ihre schüler vielleicht am nötigsten und müßten ihn also auch erhalten.

„Wenn beschwerden an uns gekommen sind — und sie sind an uns gekommen —, so haben wir uns ihrer immer sehr angenommen, und ich kann feststellen: Überall, wo die fremde unterrichtsverwaltung die berechtigung der klagen festgestellt hat, ist von ihr abhilfe geschaffen worden. Es ist aber auch vorgekommen, daß sich die berechtigung der klagen nicht erwiesen hat.“

Lektor *R. Plessis* (Greifswald):

Es gibt an den meisten deutschen universitäten lektoren der fremden sprachen, und die deutschen studenten sollten, ehe sie ins ausland gehen, sich an diese lektoren wenden, um von ihnen genaue aufklärungen über die verhältnisse, namentlich schulverhältnisse, des betreffenden landes zu erhalten. Wenn sie teilweise üble erfahrungen machen und dann hinterher über die erlebten enttäuschungen klagen, so liegt die schuld zum teil mit daran, daß sie diesen weg nicht beschritten haben. — Die frage des internats ist gewiß eine der größten schwierigkeiten, die aber überwunden werden muß. Die unterbringung der deutschen assistenten in gebildeten familien wäre vielleicht das zu erstrebende; es würden davon nicht nur die assistenten ihren

nutzen haben und dadurch gefördert werden, sondern die familien durch die anwesenheit des ausländers auch.

Oberlehrer *Brinkmann* (Steglitz) glaubt beobachtet zu haben, daß die jungen leute, die hinausgehen, nicht genügend daran denken, daß die ganze einrichtung ein hilfsmittel sein soll, um auch denjenigen, die sonst die möglichkeit nicht hätten, ins ausland zu kommen, diese möglichkeit zu geben. Wenn dann nicht alles ideal ausfalle, so sollten sie das mit in kauf nehmen, zumal wenn ihnen ein halbjähriger aufenthalt im auslande geboten werde an einer anstalt, an der sie arbeiten können.

Die beste belehrung könnte den kandidaten mitgegeben werden von den herren, die auch als assistenten im auslande gewesen sind und sich dort bewährt haben. Die regirung müßte die ehemaligen assistenten im auge behalten und bei denen, die gute erfahrungen gemacht haben, gelegentlich wieder anfragen oder junge kandidaten, die hinausgehen wollen, an sie verweisen.

Redner würde es auch begrüßen, wenn der austausch auf die oberlehrer ausgedehnt würde; dadurch würde der nutzen der einrichtung noch viel größer werden.

T. A. Stephens (London; vertreter des englischen unterrichtsministeriums) erkennt mit dank an, daß die englische schulbehörde in der assistentenfrage in Berlin und in Paris immer das gleiche freundliche entgegenkommen gefunden habe. Die schwierigkeiten, die sich daraus ergeben, daß junge leute, die von den idealen ihres eigenen nationalen schulsystems erfüllt sind, längere zeit unter einem ganz anders gearteten system leben sollen, würden von den regirungen, die der sache ihre besondere aufmerksamkeit zuwenden, gewiß noch überwunden werden.

Damit schließt die aussprache.

Nach einem kurzen schlußwort des *vortragenden*, in dem er die anerkennung, die seinen ausführungen gezollt worden, ablehnt, da er nur verarbeitet habe, was andere auf diesem gebiete gedacht oder erfahren hätten, nimmt die versammlung die von dr. Fischmann vorgelegten leitsätze ohne widerspruch zur kenntnis.

Schluß der sitzung 6 uhr.

Fünfte allgemeine sitzung.

Donnerstag, den 30. mai, vormittag 9 uhr.

Den vorsitz führt direktor *Dörr*.

Die letzte sitzung wird eingeleitet durch den vortrag von

Prof. dr. *Förster* (Leipzig) *Über den wert der historischen syntax für die schule.*

Die syntax ist der teil der grammatik, der im schulunterrichte den meisten raum beansprucht, im englischen, wo die formenlehre weniger zeit in anspruch nimmt, mindestens drei viertel.

Nimmt im akademischen unterrichte die syntax eine dem einigermaßen entsprechende vorrangstellung ein? Diese frage muß verneint werden; die kollegien über historische syntax gehören zu den seltenst gelesenen kollegien, wenn sie überhaupt stattfinden. Das ist bedauerlich, da nicht die lautlehre, nicht die flexionslehre, sondern die syntax

für den künftigen lehrer der wichtigste teil der historischen grammatik ist.

Wir verkennen freilich nicht, daß sich für den jetzigen zustand gewichtige gründe ins feld führen lassen. Auf dem gebiete der syntax ist so ziemlich alles noch zu tun. Zwar fehlt es nicht an anerkennenswerten einzelarbeiten, aber ein allgemein anerkanntes wissenschaftliches gesamtsystem der syntax fehlt bis jetzt noch. Die syntaktischen grundbegriffe sind noch nicht genügend allseitig geklärt; es gebricht an materialiensammlungen auf dem gebiete der neueren wie der älteren syntax, und eine wissenschaftlichen ansprüchen genügende historische syntax des englischen wie des französischen — obschon es auf diesem letzteren gebiete günstiger steht — existirt noch nicht. Wenn deswegen ein professor über historische syntax vortragen will, so muß er selbst so ziemlich alle bausteine zusammentragen. Aber dazu fehlt es den neusprachlichen ordinarien an den deutschen hochschulen einfach an zeit. Die zahl der studirenden der neueren sprachen, wenigstens an den größeren universitäten — in Berlin sind es jetzt an 700, in Leipzig 450 — ist so groß geworden, daß der neusprachliche ordinarius so viel arbeit hat wie in der glücklicheren klassischen philologie 4—6 kollegen zusammengenommen. Es ist eine der dringendsten forderungen in unserem unterrichtswesen, daß möglichst bald, wenigstens an den größeren universitäten, doppelordinariate für englisch und französisch eingerichtet werden.

Mit der unausgebautheit der historischen syntax hängt die tatsache zusammen, daß in ihrem gegenwärtigen stadium die syntax sich am allerwenigsten eignet, zur methodischen schulung des studenten verwendet zu werden, und doch ist wissenschaftlich-methodische schulung die hauptsache im ganzen akademischen unterrichte. So ist es zu verstehen, daß die universität vor der hand sich zögernd verhält, der syntax die zentralstellung anzuweisen, die ihr zweifellos gehört. Allein nachdem sie einmal die ausbildung der lehramtskandidaten übernommen hat, wird sie es auf die dauer nicht ablehnen können, die syntaktische schulung der studenten sich mehr angelegen sein zu lassen als bisher.

Eine stärkere betonung der syntax im akademischen unterricht wird sich nach zwei seiten hin äußern müssen. Einmal wird der praktischen modernen syntax ein weiterer raum zuzugestehen sein, denn es ist geradezu erschreckend, welche elementaren fehler in der englischen syntax, und zwar nicht nur von ganz jungen studenten, gemacht werden.

Daneben käme noch ein stärkerer betrieb der historischen syntax in betracht, und zwar müßte dieser um so nachhaltiger sein, als auf diesem gebiete der student beim fehlen aller geeigneten hilfsmittel fast gänzlich auf das kolleg angewiesen ist. Daß eine gründliche ausbildung in der historischen syntax sowohl vom wissenschaftlichen wie vom praktisch-pädagogischen standpunkte aus ein dringendes bedürfnis für den lehrer der neueren sprachen ist, dafür einiges zur begründung.

Der lehrer sieht sich auf dem gebiete der syntax auf schritt und tritt vor probleme gestellt, die er erklären soll, ohne daß die zu-

grunde gelegten lehrbücher ihm dazu die nötige handhabe böten. Die schwierigkeiten fangen gleich bei der unterscheidung der wortkategorien an. Unsere traditionelle schulsyntax geht ganz und gar von logischen gesichtspunkten aus, während wir längst zu der erkenntnis gekommen sind, daß die syntaktischen erscheinungen, wie alle sprachlichen dinge, nicht logisch, sondern psychologisch zu erklären sind.

Alle historische betrachtungsweise muß daher gleichzeitig der psychologie sich bedienen. Es ist auch selbstverständlich, daß in fällen, wo andere sprachen gute analogien bieten, sie zum vergleich herangezogen werden müssen. Es tritt etwa dem lehrer des englischen die frage entgegen: wie soll er *country town* erklären? Soll er sagen: *country* ist hier adjektivisch gebraucht? So liest man in den meisten nationalen englischen grammatiken, und das ist auch in die deutschen schulgrammatiken übergegangen. Ob der engländer hier tatsächlich ein adjektiv empfindet, darauf kommt es gar nicht an; aber für das empfinden des deutschen ist diese erklärung vom historischen wie vom psychologischen standpunkte aus falsch. Er empfindet hier durchaus kompositionsgruppen, und *silver chain* oder *gold watch* sind ihm genau so gebildet wie das deutsche *holzbrücke*.

Die schulgrammatik läßt sich auf der einen seite von der jeweilig zutreffenden deutschen übersetzung beeinflussen, und auf der anderen verfällt sie in das entgegengesetzte extrem, sich zu eng an die erklärung der nationalen englischen grammatiken anzuschließen. Wir unterrichten im englischen aber nicht engländer, sondern deutsche, und deswegen sollten wir von der national-englischen erklärung uns in allen fällen losmachen, wo sie historisch und psychologisch falsch ist und keinen pädagogischen vorteil bringt. Vor allem sollte stets dann eine solche historisch falsche, an die neuenglische auffassung angelehnte erklärung aufgegeben werden, wenn sie in direktem widerspruch steht zu dem, was der schüler aus seiner eigenen muttersprache gelernt hat. Muß es den deutschen schüler nicht verwirren, wenn er im deutschen lernt, dutzend in ‚ein dutzend hemden' ist substantiv, aber *dozen* in *a dozen shirts* ist adjektiv? Er muß doch ‚dutzend' und *dozen* ganz gleich gebildet empfinden, *a dozen shirts* wie das deutsche ‚ein glas wasser'. Was der engländer bei diesen wortgruppen etwa empfindet, ist einerlei.

Worauf beruht es im letzten grunde, daß diese historisch falschen erklärungen so vielfach in den neuenglischen schulgrammatiken zu finden sind? Wohl darauf, daß ihre verfasser zu sehr in den banden der anschauungen liegen, die vom lateinischen und griechischen hergenommen sind.

In diesen sprachen ist die sogenannte innere wortform auch stets äußerlich gekennzeichnet; einem worte wie *laudamus* sehen wir, auch wenn es losgelöst ist vom satzzusammenhange, sofort an, worum es sich handelt. Aber wer kann dem englischen *like* ansehen, ob es substantiv, adjektiv oder adverb ist oder in welchen grammatischen beziehungen das wörtchen steht? In solchen fällen nun, wo die äußere wortform für die innere im stiche läßt, pflegt der an den klassischen sprachen geschulte grammatiker ratlos dazustehen, denn er hat nicht gelernt, daß ausschlaggebend für die bedeutung eines wortes, d. h.

für seine innere form, nicht die zufällige äußerlichkeit der flexionsänderung ist, sondern der satzzusammenhang, die funktion des wortes im satze.

Neben den wissenschaftlichen gibt es auch noch praktisch-pädagogische gründe für die forderung einer gründlichen ausbildung des lehrers in der historischen syntax. Als eine grundregel der pädagogik hat allezeit der satz gegolten, daß man neues soviel als möglich an bekanntes anknüpfen solle. Warum sollten wir uns dieses wichtigen pädagogischen hilfsmittels entschlagen gerade im syntaxunterrichte, wo der schüler ein so prächtiges anknüpfungsmaterial in der syntax seiner muttersprache schon besitzt? Freilich muß diese anknüpfung in der richtigen weise geschehen, nicht so, wie angedeutet, daß rein äußerlich eine fremdsprachliche wortgruppe mit ihrer deutschen übersetzung verglichen wird, ein verfahren, das um so mehr bekämpft werden muß, weil es einem wirklichen erfassen der syntaktischen struktur durchaus im wege steht.

Die richtige heranziehung der muttersprache hat so zu erfolgen, daß nicht das zufällige deutsche übersetzungsäquivalent, sondern eine psychologisch entsprechende syntaktische bildungsweise zu vergleichen ist. (Der redner vergleicht *he caught three fish* mit dem deutschen *drei mann*, und andererseits *on the seas* oder *the ashes* mit *den wassern des Nils*, und gibt die psychologische erklärung dafür, daß stoffnamen in den plural gesetzt werden.)

Ein zweiter praktisch-pädagogischer grund ist dieser: Wenn es richtig ist, daß die höhere schule an einem solch überragenden dichterfürsten wie Shakespeare nicht vorübergehen darf, so wird jeder lehrer in die lage kommen, mit den schülern ein englisch lesen zu müssen, das sich syntaktisch vom heutigen sehr weit entfernt. Bekanntlich hat Shakespeare zeitlebens an einer volkstümlichen syntax festgehalten, während die vornehmeren kreise eine am latein geschulte syntax schrieben, die, weil sie der kommenden entwicklung die wege wies, dem heutigen stande näher steht als die Shakespearesche. Weil dem so ist, begegnen wir bei Shakespeare eigentümlichkeiten, die die moderne sprache nicht mehr kennt, die aber vielfach zu unserer neuhochdeutschen ausdrucksweise stimmen, etwa *two foot* oder *the city Rome*. Wie kommt das? Shakespeare hat eben an einer älteren, echt germanischen konstruktion festgehalten, während das neuenglische, nicht ohne mitwirkung des französischen, eine umgestaltung des germanischen syntaxprinzips durchgemacht hat, und wenn man weiß, daß das interessante moment in der syntax des neuenglischen gerade der konkurrenzkampf zwischen französischer und germanischer syntax ist, so sollte der lehrer die gelegenheit nicht vorübergehen lassen, die tatsache zu erläutern, daß das deutsche wie das alte englisch — übrigens auch alle heutigen neuenglischen dialekte und die vulgärsprache — nach zahlwörtern die maßbezeichnung im singular verwenden, während das neuenglische dafür den plural setzt. Man wird aber bei der gelegenheit den schüler auch darauf hinweisen müssen, daß sich reste dieser älteren germanischen konstruktion auch noch in der litterarsprache finden, wie bei *dozen* oder durchweg in der komposition: *a ten pound note* usw. Ähnlich liegt es mit dem anderen fall,



city Rome, wo es sich vielleicht schon um eine indogermanische erscheinung handelt.

Angesichts der tatsache, daß fortwährend schulgrammatiken erscheinen, die von dieser historisch-psychologischen auffassung wenig spüren lassen, daß sich in den schulgrammatiken neuerdings sogar eine entgegengesetzte richtung geltend macht, die alles vom englischen standpunkte aus betrachtet wissen will, erschien es wünschenswert, nachdrücklich auf das historische verhältnis hinzuweisen. Wenigstens in den fällen, wo das deutsche dem schüler die richtige psychologische erklärung an die hand gibt, darf man im englischen dem schüler diese historische erklärung auch nicht vorenthalten. Ein stärkerer und intensiverer betrieb der syntax auf der universität ist auf alle fälle vonnöten.

Es wird die besprechung eröffnet.

Prof. dr. *Jespersen* (Kopenhagen):

„Ich habe im syntaktischen unterrichte immer darauf rücksicht genommen, was in der schule wissenschaftlich richtig erklärt werden kann. Ich glaube dadurch das linguistische denken meiner schüler auszubilden in dem sinne, in dem wir es vorgestern von prof. Morf so schön haben darstellen hören. Ich bin mit ihm darüber einig, daß man dieses linguistische denken auf der universität wie in der schule soviel wie möglich entwickeln sollte, meine aber, daß er nicht ganz recht hatte, wenn er das linguistische denken dem grammatischen gegenüberstellte. Das grammatische denken ist ein teil von dem linguistischen denken, und was er so angegriffen hat, ist nur das falsche grammatische denken, die alte grammatische darstellungsweise; wenn wir aber eine gute grammatik haben, dann haben wir eben auch das richtige linguistische denken. Die sprache ist nicht logisch oder unlogisch. Was man zeigen kann, ist, daß die sprache sich immer mehr dem logischen denken nähert, daß man immer bessere ausdrücke findet. Sie bewegt sich in dieser richtung langsam, aber man kann doch sehr oft nachweisen, wie sie klarer, logischer und auch kürzer und bündiger geworden ist."

Zu dem verhandlungsthema übergehend, erzählt der redner, ein englischer freund habe ihm einmal folgende definition von dem begriffe „hund" gegeben: Ein hund ist das tier, das ein anderer hund instinktiv als einen solchen erkennt.

„Ich möchte das auf die grammatik anwenden. Ein adjektiv ist, was ein anderes adjektiv oder ein substantiv instinktiv als solches anerkennt, d. h. es kommt nicht auf logische definitionen an, sondern darauf, wie die wörter sich im satzzusammenhange gegeneinander verhalten, und deshalb kann ich etwas, was der vortragende gesagt hat, nicht gutheißen. Er sagte, es sei falsch, wenn man in *silver chain* usw. ein adjektiv annehme; es sei das erste glied einer komposition. Das ist die alte grammatische betrachtungsweise. Die wirklich historische betrachtungsweise sagt: Es ist so gewesen, aber es ist nicht mehr so, denn die ersten glieder in vielen zusammengesetzten englischen wörtern verhalten sich nicht wie substantive, sondern wie adjektive. Sobald ein wort komparirt werden kann, ist es doch ein adjektiv oder adverb. In vielen fällen können diese ersten kompositionsglieder jetzt kom-

parirt werden. Sie brauchen auch nicht unmittelbar vor dem zweiten teil zu stehen, sie können davon durch ein anderes adjektiv getrennt werden. Sie sind vielleicht noch nicht ganz adjektive geworden, aber in vieler hinsicht betragen sie sich adjektivisch, und die anderen wörter erkennen sie instinktiv als adjektive an. Man kann ja z. b. auch fragen: *what chain is it? a gold one or a silver one?* und dieser gebrauch von *one* zeigt uns, daß das wort anfängt, adjektiv zu werden.“

Prof. dr. *Wendt*:

Prof. Förster hat es beklagt, daß die schule bis jetzt sehr wenig auf diesem gebiete geholfen hat. Er hat nur den grund anzugeben vergessen: weil die anforderungen im abiturienten- und einjährigen-examen die lehrer zwingen, immer auf einen ganz minutiös kleinen kreis der sprachbeherrschung ihre aufmerksamkeit zu lenken: auf das notdürftige übersetzen eines ganz beliebigen kleinen stückes aus der deutschen sprache in die entsprechende andere. Damit sind die lehrer von vornherein verurteilt, von einem ganz kleinen gesichtswinkel aus studien zu machen, die gar keine studien sind. Es ist das also vorwiegend eine frage der organisation der schulen und speziell der examina.

Dringend nötig ist es, daß endlich einmal die englische funktion untersucht wird. Ehe nicht darüber etwas konstatirt ist, werden wir nie etwas über die englische syntax wissen. Aber das ausgehen von dem kleinen schulstandpunkte der eigenen grammatik müßte freilich dabei vermieden werden.

Die historische behandlung der syntax, die der vortragende wünschte, wird von den meisten, namentlich den jüngeren kollegen im unterrichte gelegentlich vorgenommen, um diese wüste des übersetzens eine viertelstunde lang einigermaßen in eine oase zu verwandeln.

Diese art der behandlung, zu der die meisten schulmänner in den meisten stunden gezwungen sind, erreicht eins nicht, was doch eigentlich die krone des ganzen sprachstudiums sein soll: Es wird absolut keine brücke von der syntax oder der grammatik zur stilistik geschlagen, es wird das stilgefühl nicht geweckt, das unbedingt vorhanden sein muß, wenn besonders im englischen die feinheiten des stiles genossen werden sollen. Deswegen ist das ganze eine frage der methode des schulunterrichts.

Prof. dr. *Deutschbein* ist dem vortragenden dankbar, daß er gefordert hat, daß endlich einmal die syntax in den kreis des universitätsunterrichts einrückt. Die zeit dazu wird sich finden, wenn nicht mehr so unendlich viel zeit auf die geschichte der englischen formenlehre, namentlich auf das angelsächsische verwendet wird. Die flexionslehre des angelsächsischen ist aber so schwer, daß dabei nicht viel für den studenten herauskommt. Wenn wir unsere ganze wissenschaftliche kraft auf das neuenglische, besonders auf die neuenglische syntax werfen, so führen wir die jungen leute in das neuenglische viel tiefer ein und können sie wissenschaftlich viel schärfer diszipliniren.

Dann ist die forderung dankbar zu begrüßen, daß der syntax in der schule der notwendige raum eingeräumt wird. Es wäre das

für die schüler von großem wert. Wir haben fortwährend zu hören, daß das englische so leicht sei. Das ist ein schwerer irrtum, der sich in der schule, auf der universität und in der öffentlichkeit bitter rächt. Gerade deshalb, weil die englische formenlehre so leicht ist, ist die syntax so ungeheuer schwer.

„Gerade die beschäftigung mit der syntax ist geeignet, geistige schärfe zu verleihen. Man rühmt immer, daß das griechische und lateinische besonders geeignet wären, sprachlich zu schulen. Aber meine überzeugung ist es, daß man das ebenso gut am neuenglischen, und zwar am allerneuesten englisch haben kann. Wir müssen alles tun, um dieses wunderbare mittel, das uns das neuenglische gibt, zur entwicklung zu bringen. Ich möchte öffentlich protest erheben gegen eine äußerung des berliner rechtslehrers Brunner, der erklärt hat: wenn die neueren sprachen die alten auf den höheren schulen verdrängen sollten, müßte der unterricht notwendigerweise verflachen. Wir haben innerhalb des neuenglischen viel zu große schwierigkeiten und haben auf diesem gebiete auch viel zu ehrliche arbeit geleistet, als daß wir uns von einem nichtkenner — und so etwas kann nur ein nichtkenner sagen — vorwerfen lassen müßten, daß der betrieb der neueren sprachen, besonders der neueren syntax, zur oberflächlichkeit führen müsse."

Prof. dr. *M. Kuttner* möchte nicht, daß das französische ganz unerwähnt bliebe. Die letzten resultate der wissenschaftlichen forschung sind so einfach und durchsichtig, daß sie für den elementaren schulunterricht nutzbar gemacht werden können und müssen, und wer sich darnach richtet, für das französische etwa von Tobler ausgehend, wird ganz in dem sinne der dankenswerten ausführungen des vortragenden arbeiten.

Prof. dr. *Bally* (Genf):

Nach einigen der sonst so dankenswerten ausführungen des vortragenden könnte es erscheinen, als ob das psychologische und das geschichtliche studium einer sprache denselben ausgangspunkt und dasselbe ziel hätten. Das ist nicht der fall. Die tägliche erfahrung lehrt vielmehr, daß bei einer und derselben linguistischen erscheinung die tatsächlichen beziehungen zwischen der sprache und dem gedanken oft geradezu entgegengesetzt sind denjenigen, die sich aus der geschichte der sprache ergeben. Die verkennung dieses prinzips führt zu bedauerlichen irrtümern. In einem, übrigens sehr lehrreichen, neueren werke über französische stilistik steht zu lesen, daß in den ausdrücken *vive le roi* und *sauve qui peut* die verben im *subjonctif* ständen, während nicht *ein* franzose die worte *vive* und *sauve* so empfindet. Für die praxis wie für die wissenschaft haben beide betrachtungsweisen ihre berechtigung und ihren nutzen, aber sie können nicht gleichzeitig auf denselben gegenstand angewendet werden.

Geh. regirungsrat dr. *Kaiser*:

„Bis zu einem gewissen grade war ich erschrocken, als ich vorgestern den satz aussprechen hörte: ‚Die sprache ist nicht logisch, sondern alogisch'. Mir als mathematiker ist es wie ein schwert durch die seele gegangen, als ich sah, daß sich eine kluft auftun wollte zwischen sprachlichem denken und mathematischem denken. Da ist

es mir ein rechter trost gewesen, daß hinterher doch von verschiedenen seiten zugestanden worden ist, daß, wenn die sprache nicht logisch ist, sie dann psychologisch sei, also doch immerhin noch insofern logisch, als sie sich ihre bestimmten formen sucht, mit denen sie den spezifischen seelischen empfindungen, denen ausdruck verliehen werden soll, gerecht zu werden versucht. So habe ich also doch nachgerade den trost gewonnen, daß diese beiden dinge sich keineswegs absolut ausschließen, sondern bis zu einem gewissen grade sehr nahe berühren. In dieser auffassung bin ich bestärkt worden durch das, was heute gesagt worden ist über die bedeutung der funktion eines wortes im satze oder, anders ausgedrückt, der funktion eines wortes und einer redewendung für den gedanken." Darum ist es wichtig, die schüler finden zu lassen, wieviel durch das verb eines nackten satzes vom gedanken klar geworden ist, und sie dann selbst die notwendigkeit empfinden zu lassen, daß der gedanke sich vervollständigt, daß er zur klarheit kommt. Die analyse und dann wieder die zusammenfassung eines satzes ist viel wertvoller unter dem gesichtspunkte des gedankeninhaltes als unter dem der kahlen grammatischen, rein logischen form.

Ähnlich ist es mit dem übersetzen. Wenn wir fremdsprachliche schriften lesen, dann wollen wir hinter den inhalt kommen; der gedanke muß die hauptsache sein. Das übersetzen soll nicht in der weise erfolgen, daß wort für wort übertragen wird, sondern es soll der gedanke übertragen werden, der in der fremdsprachlichen form seine eigentümliche prägung hat, es soll versucht werden, für ihn in der deutschen muttersprache einen möglichst entsprechenden ausdruck zu finden. Dabei wird oft viel mehr, als nötig ist, von der wörtlichen übertragung abgewichen. Es zeigt sich jedoch oft, daß, wenn man z. b. im englischen sich recht nahe an den wortlaut anschließt, man auch gerade im deutschen den nagel auf den kopf trifft.

Prof. dr. *Viëtor* bedauert, den vortrag nur zum teil gehört zu haben. „Ich brauche nicht zu sagen, daß ich wie jemand davon überzeugt bin, daß wir, auch im universitätsunterricht, das hauptgewicht in der neueren philologie auf das moderne legen sollten. Es liegt, wie hier schon betont worden ist, in der tat z. b. in dem modernen englischen so außerordentlich viel, daß man damit auf der universität und erst recht in der schule auch großes erreichen kann. Es ist aber zugleich gezeigt worden, daß das, was im modernen englischen oder im modernen französischen grammatisch steckt, nicht alles gehoben werden kann, wenn man nicht den historischen blick dafür besitzt. Der wert der ausführungen des vortragenden und der diskussionsredner liegt m. e. darin, daß hier festgestellt worden ist: Wir haben sehr viel wertvolles in dem modernen, wir müssen dieses wertvolle aber auch richtig auszuschöpfen versuchen, und das können wir nur dadurch, daß wir gründlich historisch geschult sind."

Prof. *L. Dietrich* (Darmstadt) führt aus: Damit im unterrichte die historische syntax wertvoll wird, dazu gibt es nur ein mittel, das unfehlbar zum ziel führt, nämlich den grammatikunterricht an die lektüre anzuschließen. Dann ist man an die beispiele gebunden, wie

sie vorliegen, und die sind nur psychologisch aus dem texte heraus zu erklären. Es wird dann die gefahr vermieden, daß sätze eigens darauf zugeschnitten werden, um daraus eine regel abzuleiten, die nur auf den zugeschnittenen satz paßt.

Geh. regirungsrat dr. *Engwer*:

„Selten hat sich mein philologenherz so gefreut wie bei den verhandlungen von heute morgen. Selten hat es sich aber auch so zusammengeschnürt, als wie ich in den verhandlungen des landtages und des herrenhauses las, daß z. b. von hoher medizinischer seite gesagt worden ist, die neueren sprachen wären eine sache, mit der man in einem jahre fertig werden könnte. Da sage ich: wie man die neueren sprachen in einem jahre lernen kann, so gut kann man auch lateinisch und griechisch in einem jahre lernen. Es kommt nur sehr darauf an, ob das die rechte art ist.

„Was unsere ältere schwester uns manchmal antut, das ist von prof. Deutschbein schon gezeigt worden. Haben wir grammatik und lektüre getrieben, so sagte man: eure schüler werden sich mit ihrem englisch und französisch nicht um die nächste ecke herum fragen, und haben wir die realien betont und die konversation gepflegt, da hieß es, wir wollten die schüler lehren, wie man sich räuspert und spuckt da draußen. Die haben alle das hohe, was in den neueren sprachen liegt, gar nicht verstanden.

„Geheimrat Kaiser hat von seinem standpunkte als naturwissenschaftler angedeutet: eure arbeit als philologie ist überhaupt nichts mehr wert, und wir müssen sagen: er hat recht, — wenn wir nämlich die philologie so betreiben, wie sie zum teil betrieben wird, wenn wir auswendig lernen lassen: hinter den und den verben steht der konjunktiv oder der infinitiv mit *de* und *à*. Neuere philologie aber so betrieben, ist ungefähr so, als wenn der naturwissenschaftler die namen der 24 Linnéklassen auswendig lernen läßt — das hat gar keinen wert. Das beste, was die naturwissenschaftliche methode uns lehrern gegeben hat, das ist, daß wir uns an der historischen grammatik und der psychologie geschult haben und all den nebenwissenschaften. Wir führen unsere schüler vor die sprache, und sie sehen aus der lektüre: das und das ist. Das sehen wir uns nun an. Unsere erste geistige arbeit ist genau wie bei den naturwissenschaften: beschreiben wir das objekt, das uns vorliegt. Die schüler kommen nicht zu regeln, sondern zu einem prinzip, und dann wieder zu höheren prinzipien, wie das prof. Viëtor schon vor 30 jahren gezeigt hat. Das ist eine arbeit so bildend wie die naturwissenschaften, und um sie treiben zu können, muß der lehrer eben in all diesen disziplinen geschult sein; er braucht aber den schülern gegenüber nicht ein einziges mal das wort ‚historische grammatik' in den mund zu nehmen.

„Wie können wir das nun treiben? Da sage ich: die naturwissenschaften setzen zwei, drei, zehn naturwissenschaftliche probleme auseinander, absolut nicht alles, und sie können nicht alles genau auseinandersetzen. Und was erreichen sie dadurch? Der schüler lernt denken. Er erhält die kraft, weiter zu arbeiten, und es wird ihm der aberglaube genommen. So zeigen auch wir zehn probleme, die andern überlassen wir den schülern. So nehmen auch wir dem schüler den

aberglauben. Er ist nun nicht mehr imstande zu glauben: hinter den und den verben muß der konjunktiv stehen, sondern er muß sich fragen, wenn er den konjunktiv nimmt: was drückt er denn aus? und wenn er den indikativ nimmt: was drückt er aus? Das ist der inhalt unserer kunst. Ich nenne sie kunst, wenn wir so verfahren. Wir machen damit die schüler fähig, das ganze gebiet selber zu bearbeiten und zu beackern."

Prof. dr. *Brunot* (Paris) ist der meinung, daß die frage, wie die historische grammatik im unterrichte herangezogen werden kann, durch eine große versammlung nicht zu lösen ist. Es wird immer eine frage des individuellen taktes sein, es hängt alles von den umständen ab, und die sind überall verschieden — an jeder schule, in jeder klasse. Eine lebende sprache lernen und sich mit ihrer geschichtlichen entwicklung beschäftigen, das sind zwei verschiedene dinge. Das letztere nötigt zu studien über perioden z. b. des französischen, die mit der gegenwärtigen sprache nichts zu tun haben. Was die schüler, die französisch lernen, brauchen, das ist die sprache von heute und die sprache der großen schriftsteller. Wenn es sich aber darum handelt, den schülern die historische entwicklung nahe zu bringen, dann kann es auf doppelte weise geschehen: von der gegenwart zurückgehend oder zu der gegenwart heraufsteigend, und da wird nach dem pädagogischen grundsatze, vom bekannten zum unbekannten überzugehen, es das richtige sein, den gegenwärtigen stand zugrunde zu legen.

Prof. dr. *Förster* hebt in seinem schlußwort, an einige in der debatte gefallene bemerkungen anknüpfend, noch einmal ausdrücklich hervor:

„Es handelt sich hier um deutsche schüler, die eine verhältnismäßig archaische syntax vor sich haben; denen soll die fremde sprache beigebracht werden. Da soll man nun darauf rücksicht nehmen, daß die schüler eben gewisse lebendige anschauungen schon mitbringen, und man kann sich den unterricht nur erleichtern, wenn man an diese in ihnen vorhandenen empfindungen anknüpft. Also es handelt sich um eine pädagogische maßnahme für den unterricht deutscher schüler in einer fremden sprache. Es ist zuzugeben, daß im englischen die sache etwas anders liegt als im französischen. Im französischen wird man in viel geringerem umfange davon gebrauch machen, weil den schülern das latein nicht so bekannt ist, und weil die entfernung des neufranzösischen vom latein unendlich viel größer ist als in der neuenglischen syntax die entfernung vom deutschen."

Prof. Brunot gegenüber erklärt der redner, daß er beide wege versucht habe, ansteigend und absteigend wissenschaftliche syntax zu betreiben, daß er aber dazu gekommen sei, nur noch aufsteigend vorzugehen: zu erklären, wie die sache historisch geworden ist.

Wenn gesagt worden sei, der ordinarius finde doch vielleicht die zeit dazu, wenn er nur etwas vom alten abstreiche, so müsse er dem widersprechen. Die studenten der modernen sprache und litteratur hätten so ungeheuer viel zu lernen, daß ihnen die erwerbung des historischen wissens durch gründliche kollegien so leicht wie möglich gemacht werden müsse. „Historische dinge, schlecht verdaut,

sind schlimmer als überhaupt nichts von historischen dingen. Wenn wir unseren lehrern eine historische bildung geben wollen, müssen wir sie ihnen in einer gewissen gründlichkeit geben, und ich bedaure, daß es bei unseren kräften bisher nicht möglich gewesen ist, in der wünschenswerten weise alle diese verschiedenen dinge — es kommt auch noch phonetik und litteraturgeschichte in betracht — in gleichem maße zu betreiben.'

Es hat den redner sehr gefreut, aus berufenem munde zu hören, daß es in großem umfange schon so geschieht, wie er vorgeschlagen hat. Aber wenn es bei den herren, die zu den philologentagen kommen, die gewissermaßen elitetruppen der lehrerschaft seien, so gehalten werde, so sei das noch kein beweis dafür, daß es auch bei anderen so sei, und er hat in dieser beziehung seine begründeten zweifel.

Zur frage der übersetzung spricht sich der redner dahin aus, daß dies eine ganz spezifische — an sich natürlich höchst schätzbare — ausbildung sei. Er erklärt sich auf grund seiner erfahrung gegen das übersetzen.

Was das verhältnis von sprachwissenschaft und naturwissenschaft anlangt, so sieht der redner den wert der ersteren darin, daß dadurch vornehmlich zwei dinge erreicht werden, die besonders wichtig sind: daß der schüler achtung bekommt vor der historischen entwicklung — gerade unter den heutigen verhältnissen, wo man mit leichter hand das historisch gewordene umstoßen will, eine wichtige aufgabe der schule — und daß er verständnis für etwas irrationales gewinnt, wie es die sprache doch ist.

Nach einer kurzen pause spricht prof. *L. Wyplel* (Wien) über *Eine neue art der sprachbetrachtung.*[1] Eine besprechung schließt sich nicht an.

Dann erstattet oberlehrer dr. *Zeiger*, der für den ursprünglich dafür in aussicht genommenen direktor Dörr eingetreten ist, sein referat über *Bestrebungen zur vereinfachung der grammatischen bezeichnungen.*

Der redner wirft zunächst einen rückblick auf das, was in der frage der vereinheitlichung der grammatischen terminologie bisher, und namentlich seit Zürich, in den verschiedenen ländern geschehen ist. Er erinnert an die bestrebungen der frankfurter parallelgrammatiken und der von dresdner verfassern ausgehenden grammatiken, an die verhandlungen des pariser neuphilologenkongresses 1909 und die sich anschließende bildung einer kommission, deren vorschläge 1910 — wenn auch nicht unverändert — durch das unterrichtsministerium gutgeheißen wurden, an die einsetzung einer kommission in den Vereinigten Staaten im selben jahre und an die bildung eines wieder in acht unterausschüsse zerfallenden englischen ausschusses, der seine tätigkeit — im gegensatz zu dem französischen — nicht auf die muttersprache beschränkt, sondern auch auf das deutsche, französische, lateinische und griechische ausgedehnt und nunmehr seine vorschläge zur prüfung vorgelegt hat. Der redner hat die in England und Frank-

[1] Der vortrag wird in den *N. Spr.* im wortlaut erscheinen.

reich gemachten vorschläge im sommer 1911 vervielfältigen lassen und an die neuphilologischen vereine verschickt, hat aber nur von München eine gutachtliche äußerung darüber erhalten, wie ja auch auf der erlanger osterversammlung dr. Baumann darüber ausführlich berichtet hat. Einen weiteren schritt vorwärts hat die sache mit der herausgabe der vorschläge des wiener ausschusses getan, die gleichfalls, im april d. j., an die vereine versandt worden sind.

Die frage, ob eine vereinheitlichung im interesse der schule wie der forschung überhaupt erstrebenswert ist, bejaht der redner, — besonders, wenn damit auch eine vereinfachung verbunden wäre, — und sie ist in vielen punkten auch erreichbar. Nur darf die sache nicht überstürzt werden, sondern es muß, ehe man sich festlegt, in allen ländern eine prüfung der im eigenen wie im fremden lande gemachten vorschläge vorangegangen sein.

Was die deutsche ausdrucksweise betrifft, so soll die dabei durchaus zu ihrem rechte kommen, und auch im auslande schenkt man ihr beachtung. Aber es herrscht darin eine allzu große mannigfaltigkeit. Da könnte der deutsche sprachverein durch seine mitarbeit förderlich sein, dessen verdeutschungen einen großen wert haben, wenn auch andererseits niemand verlangen wird, daß für englische oder französische konstruktionen nicht die idiomatischen ausdrücke verwendet werden, wenn sie eben in dem betreffenden lande einheitlich im gebrauch sind.

Es kommt jetzt darauf an, für das deutsche zu einem möglichst allgemein befriedigenden resultat zu kommen, und daran mitzuarbeiten, ist nicht nur aufgabe des deutschen sprachvereins und der germanisten, sondern auch der neuphilologen. Die unterlage dazu bilden die wiener vorschläge. Im einzelnen darüber zu beschließen, wird heute freilich unmöglich sein. Aber es ist die zeit gekommen, wo auch in Deutschland zur kommissionsberatung übergegangen werden muß. Der redner bittet, eine solche kommission einzusetzen, die besonders die wiener vorschläge zu beraten, alle bestrebungen zu zentralisiren und zu bearbeiten hätte, und die weiter bemüht sein müßte, in Deutschland den erforderlichen anschluß an alle beteiligten kreise zu suchen, aber auch die verbindung mit den gleichen bestrebungen im auslande zu pflegen, um dann die frage noch einmal einem neuphilologentage vorzulegen.

Es wird in die diskussion eingetreten.

Prof. dr. *Findeis* (Wien) erläutert kurz die von der wiener kommission gemachten vorschläge und bemerkt im besonderen:

„In unseren vorschlägen haben wir zunächst die lehre vom satz auf eine neue grundlage zu stellen gesucht, indem wir nicht vom hochkomplizirten gebilde, sondern von den ursprünglichen formen der äußerung ausgegangen sind. Bei der lehre von den satzgliedern suchten wir den wichtigen begriff der gruppe einzuführen, ohne den eine richtige lehre von der wortstellung kaum möglich ist. Was die meisten deutschen schulgrammatiken heute über wortstellung bieten, ist gänzlich unzureichend und unbrauchbar. Wichtig erscheint uns der begriff der wortgruppe auch deshalb, weil er bei der anwendung

auf die lehre vom nebensatz und bei der entwicklung der satzverbindung sich als brauchbar erweist.

„In der benennung der deutschen zeiten sind wir im wesentlichen nach Sütterlin zur einführung des namens der ‚vollendeten gegenwart' geschritten. Eine übersetzung dieses namens erschien uns auch für das englische ohne weiteres tunlich. Ein großes bedenken dagegen machte uns die übersetzung ins französische. Wir haben uns für *antérieur* entschieden, das von fünf formen wenigstens in vier recht gut paßt.

„Der schüler steht, wenn er die verschiedenen sprachen nebeneinander lernt, einem uferlosen meer gegenüber; ihm da einen schwachen halt zu geben, ist unsere pflicht."

Prof. dr. *Brunot*:

„Es ist eine internationale arbeit, um die es sich handelt, und es wird darauf ankommen, sich über die art zu verständigen, wie die arbeit auszuführen sein wird. Wir haben in Frankreich das werk aufgenommen — leider ist es nachträglich verstümmelt worden —, ebenso ist man in England tatkräftig daran gegangen, und die deutschen müssen es nun auch tun. Die französische kommission hatte ursprünglich die absicht, die terminologie gleich für mehrere sprachen aufzustellen, indem das eine mitglied die deutschen, ein anderes die englischen ausdrücke usw. bearbeiten sollte. Wir sahen aber bald, daß es unmöglich ist, wissenschaftlich und praktisch zu einer terminologie zu kommen, die für alle sprachen paßt. Jede sprache hat ihre eigentümlichen formen, die denen in anderen sprachen nicht genau entsprechen. So scheint es mir das richtige, daß jede nation zunächst wesentlich für ihre eigene sprache arbeitet. Wie wir in Frankreich den französischen standpunkt vorangestellt haben, so müssen Sie es mit dem deutschen tun, und die heute zu wählende kommission muß sich vor allem mit den deutschen bezeichnungen beschäftigen. Nachdem für jede sprache diese arbeit getan sein wird, kann ein einzuberufender kongreß versuchen, soweit es möglich ist und unter konzessionen von der einen oder anderen seite, zu einer einheitlichkeit zu kommen; soweit es nicht möglich ist, muß jede sprache ihre spezifischen bezeichnungen für sich behalten. So würde man zu festen bezeichnungen gelangen, und vielleicht in zahlreichen fällen zu identischen. — Die wiener vorschläge für die französischen begriffe können wir nicht annehmen, bei aller anerkennung des guten willens; sie sind viel zu unvollständig. Gegen *passé antérieur* z. b. hätte ich große bedenken."

Direktor prof. *Sokoll* (Wien) glaubt, daß zunächst die deutschen sich für die deutsche grammatik einigen müssen, und der rat, in dieser beziehung an den deutschen sprachverein heranzugehen, sei sehr zu begrüßen. Nachher werde man mit den verschiedenen nationalitäten in verbindung treten und dann die kommissionsarbeiten noch einmal beginnen müssen.

Prof. dr. *Stengel* ist der meinung, daß die sache nicht eine solche der neuphilologen, sondern mehr der germanisten sei. Von dieser seite müßten die vorschläge kommen, dann könne der neuphilologentag ja dazu stellung nehmen. Er ist gegen bildung einer kommission.

Direktor prof. *Sokoll* tritt dem gegenüber erneut für einsetzung einer kommission ein. Es herrsche gegenwärtig ein schrecklicher wirrwarr, und wer deutsch, französisch und englisch an einer anstalt zu unterrichten habe, leide darunter auf das allerempfindlichste. Es kenne sich der lehrer kaum noch aus — was sollten dann die armen schüler tun! Man habe in Wien versucht, mit den klassischen philologen zusammenzuarbeiten. Das sei unmöglich gewesen, weil sie einfach verlangt hätten, man möge allseitig die terminologie des lateinischen annehmen. Der neuphilologentag würde sich ein sehr großes verdienst um die sache erwerben, wenn er mit dem ganzen gewicht seines ansehens für die lösung der frage eintreten würde.

Der vorsitzende direktor *Dörr* macht den vorschlag, es oberlehrer dr. Zeiger zu überlassen, mit allen herren fühlung zu nehmen, die hier oder in Wien oder in Erlangen oder im auslande interesse für die sache bekundet haben. Er werde nach möglichkeit seine unterstützung leihen. Nach zwei jahren werde man bei fleißigem zusammenarbeiten zwar noch nicht zu ende, aber doch etwas weiter sein.

Oberlehrer dr. *Zeiger* betont noch einmal die notwendigkeit einer vereinheitlichung. Die kommission solle nicht dekretiren, solle ihren willen niemandem aufzwingen, sondern solle zunächst weiter arbeiten und anschluß an alle interessirten kreise suchen. Der neuphilologentag müsse fühlung mit der sache behalten, besonders da er doch auch viele germanisten mit umfasse.

Direktor prof. *Sokoll* wäre mehr für eine fester organisirte kommission innerhalb des neuphilologenverbandes, in deren händen alle fäden zusammenlaufen.

Vorsitzender direktor *Dörr* schlägt als mitglieder der kommission in erster linie dr. Zeiger, weiter die herren Sokoll, Findeis, Förster, Glauser, Stimming, für Frankreich Brunot und Girot, für England Sonnenschein und Field, für Amerika Hale vor. Die versammlung ist mit diesen vorschlägen einverstanden. Die namen einiger germanisten werden durch zuruf noch hinzugefügt.

Damit ist die tagesordnung erledigt.

Der *vorsitzende* dankt allen herzlich, die zum guten gelingen des neuphilologentages beigetragen haben, namentlich den kollegen, die vom auslande herbeigekommen sind, und den universitätsdozenten.

Prof. dr. *Reichel* (Breslau) bittet um rege mitarbeit an der ausgestaltung des *lektürekanons*,

prof. dr. *Roßmann* (Biebrich) an den aufgaben des *Bureau international*.

Reallehrer dr. *Holl* (München) legt eine resolution zur annahme vor. Sie wendet sich gegen eine vom „verein für mathematik und naturwissenschaften" an den preußischen kultusminister gerichtete eingabe, die darauf abzielt, auf kosten der neusprachlichen stundenzahl an den oberrealschulen platz für den biologischen unterricht zu schaffen. In Bayern sei in dieser beziehung keine gefahr vorhanden, aber für die übrigen staaten müsse solchen bestrebungen entgegengewirkt werden. Bei einer verringerung der stundenzahl sei das ziel des unterrichts in den oberklassen nicht zu erreichen. Außerdem

werde die wichtigkeit eines faches nicht nur von den schülern nach der zahl der stunden mit gewertet.

Der *vorsitzende* berichtet von einem gedankenaustausch, den er in dieser beziehung schon mit dem vorsitzenden des „vereins für mathematik und naturwissenschaften" gehabt hat. Für den fall, daß die resolution von der versammlung angenommen wird, schlägt er vor, ihr eine *denkschrift* an den minister beizugeben, welche die ansprüche, die die neuphilologen bei aller wertschätzung des mathematischen und naturwissenschaftlichen unterrichts glauben stellen zu dürfen, zusammenfaßt.

Prof. dr. *Wendt* hält es für bedenklich, ohne gründliche diskussion, die jetzt nicht mehr möglich sei, die resolution anzunehmen. Er ist auch noch nicht sicher, ob nicht die neusprachler ein interesse daran haben, den biologischen unterricht verstärkt zu sehen. Je weniger stunden sie hätten, desto mehr seien sie gezwungen, alles auszuscheiden, was jetzt noch das verständnis für die sprachen hindert.

Direktor dr. *Dorfeld* (Darmstadt) teilt mit, daß an zwei hessischen realschulen (Mainz und Darmstadt) die verringerung der stundenzahl schon durchgeführt ist. Es hat sich herausgestellt, daß das französische die aufgaben, die ihm in der prima gestellt sind, nicht mehr zu leisten vermag. Er spricht sich dringend für annahme der resolution aus.

Geh. regirungsrat dr. *Kaiser* äußert seine persönliche ansicht dahin, daß er es den neuphilologen nachfühlen könne, wenn sie sich gegen die verringerung der stundenzahl wehren. Wenn man vergleiche, was den alten sprachen an stunden eingeräumt sei, dann müsse man sagen: Es ist doch schon außerordentlich zusammengeschnitten, was für das französische und das englische auf der oberrealschule zur verfügung steht, wo es sich doch gerade um so wichtiges handelt wie die ausnutzung dieses unterrichts für die allgemeinbildung unserer schüler.

„Wenn gesagt wird: Die neuphilologen können sich einrichten — ich glaube, man könnte sich auf der mathematischen und naturwissenschaftlichen seite ebenfalls einrichten. Wenn wir da etwa mehr lehrer der chemie besäßen, die auch gleichzeitig biologen wären, wieviel ließe sich da durch eine zweckmäßige vereinigung dieser beiden fächer erreichen!" Auf der anderen seite werde auch nicht viel herauskommen, wenn eine stunde biologie, die den sprachen entzogen wird, in den unterricht der oberen klassen hineingelegt wird.

Der redner möchte auch davor warnen, daß immer wieder neue vorschläge bezüglich der organisation gebracht werden. Es liege doch in der ausgestaltung unserer höheren schulen der niederschlag einer gewissen erfahrung, die sich im ganzen bisher bewährt habe, und ohne allzu große not möchte an diesen verhältnissen nicht gerüttelt werden.

In der abstimmung wird die resolution gegen die stimme prof. Wendts angenommen.

Es folgt die wahl des nächsten versammlungsortes.

Oberlehrer dr. *Gärtner* lädt mit großer herzlichkeit nach Bremen ein. Die stadt und die kollegen dort würden vieles nicht bieten

können, was Frankfurt geboten habe, aber was möglich sei, werde getan werden, um den gästen genuß- und inhaltreiche tage zu bieten.

Der *vorsitzende* dankt im namen der versammlung für die freundliche einladung, der der neuphilologentag gern folgen wird. Dann gibt er eine reihe von begrüßungen bekannt, die schriftlich oder telegraphisch eingegangen sind.

Prof. dr. *Stengel* dankt der stadt Frankfurt und dem vorstande für alles schöne und gute, was sie den neuphilologen geboten und geleistet haben.

Direktor dr. *Walter* gedenkt der gründer des neuphilologenverbandes, unter ihnen an erster stelle prof. Stengels, und bringt ihnen ein hoch.

Prof. dr. *Curtis* weist auf die gewaltige arbeit hin, die der schriftführer dr. Zeiger und der kassenwart dr. Sander zu bewältigen gehabt haben. Auch ihnen drückt die versammlung ihren dank aus.

Damit wird die letzte sitzung um $1\,^1/_4$ uhr geschlossen.

Dresden. E. Ahnert.

JAHRESBERICHT DER DEUTSCHEN ZENTRALSTELLE FÜR INTERNATIONALEN SCHÜLERBRIEFWECHSEL (1911—1912).

An der spitze dieses jahresberichts ziemt es sich, ein wort dankbarer erinnerung dem unvergeßlichen manne zu weihen, dessen allzufrüher tod in das abgelaufene jahr fällt, der von anbeginn an ein begeisterter freund und werktätiger förderer des internationalen schülerbriefwechsels gewesen ist: *William Thomas Stead*, der hervorragende englische publizist, der „könig der journalisten“, wie man ihn mit recht genannt hat, der bei dem untergange der Titanic am 15. april 1912 mit so vielen anderen sein grab im weltmeer gefunden hat. Eine gesamtwürdigung dieses bedeutenden menschen ist hier nicht möglich, nur möge auf sein starkes interesse für das studium fremder sprachen hingewiesen werden als ein mittel zur gegenseitigen verständigung der völker, von dem aus er auch den gedanken des internationalen schülerbriefwechsels erfaßte. Schon im jahre 1892 ließ er seine kinder nach der Gouinschen methode in der französischen sprache unterrichten und veröffentlichte darüber in seiner *Review of Reviews* vom 15. januar 1893 einen aufsehenerregenden aufsatz, der zuerst die methode des französischen pädagogen in weiteren kreisen bekannt machte: *How to learn a language in six months. A royal road to foreign tongues.* Seine ganze geistesrichtung prägte sich mehr und mehr nach der internationalen seite aus, die ihm aber nur in harmonischer verbindung mit der reinsten hingabe an das vaterland des einzelnen erschien. Was die familie für die nation bedeutet, das war ihm die nation für die weltumfassende gemeinschaft. So wenig vaterlandsliebe die verneinung des familienlebens ist, sondern ihm vielmehr eine höhere weihe gibt, so war das internationale denken für ihn die blüte und krone des nationalen denkens. Bei solcher geistesrichtung konnte es nicht fehlen, daß ihm der gedanke des internationalen schülerbriefwechsels von vornherein als ein praktisches mittel zur anbahnung

besserer internationaler verständigung und würdigung erschien, und so stellte er schon im jahre 1896 seine berühmte monatsschrift in den dienst dieser sache. Jede nummer derselben enthielt seitdem unter dem titel *Languages and Letter-Writing* eine von seiner sekretärin Miss A. Lawrence redigirte seite, auf der mitteilungen über den schülerbriefwechsel und andere mittel zur praktischen spracherlernung gemacht wurden. Dieselbe zeitschrift wurde nun eine art englischer zentralstelle für den schülerbriefwechsel, namentlich zwischen England und Frankreich. Auf der pariser weltausstellung im juli und august 1900 traf Mr. Stead mit prof. Mieille aus Tarbes, dem urheber der organisation des englisch-französischen schülerbriefwechsels, und mit dem verfasser dieser zeilen zusammen, und bei diesen besprechungen wurde der von Mr. Stead gefaßte gedanke eines *Jahrbuches für die korrespondirenden schüler* des näheren erörtert. Von diesem jahrbuch (*Comrades All*) lies Mr. Stead unter erheblichen finanziellen opfern drei reich illustrirte bände erscheinen, von 1901 bis 1903, die ein wertvolles material zur charakteristik der einrichtung enthalten. In verbindung mit diesem jahrbuche setzte er auch eine große reihe briefwechselpreise für solche schüler der drei sprachgebiete aus, die sich erfolgreich und ausdauernd an der einrichtung beteiligt hatten. Nicht minder legte sich Mr. Stead für den gedanken des internationalen schüleraustausches ins zeug und stellte seine monatsschrift auch in den dienst dieser einrichtung. Wenn sein interesse für den schülerbriefwechsel, ohne jemals zu erlöschen, äußerlich mit der zeit weniger in die erscheinung trat, so hängt das wohl damit zusammen, daß er sich seit 1902 für *Esperanto* begeisterte und durch seine kraftvolle propaganda das interesse weiter kreise der englisch sprechenden welt dafür erweckte, die ihm bis dahin völlig kühl gegenüber gestanden hatte. Vom *Esperanto* erfuhr Mr. Stead zuerst am 15. juni 1902 in Leipzig durch den verfasser dieser zeilen, der ihm bei tische eine längere auseinandersetzung darüber gab. Der gedanke dieses neuen völkerverständigungsmittels paßte so ganz und gar in sein internationales denken, daß er bei ihm zünden mußte, und seitdem hat er nicht aufgehört, durch seine zeitschrift dafür einzutreten. Das alles ist nur ein kleiner ausschnitt aus dem wirken dieses mannes, der aber doch seine begeisterung für hohe menschheitsideale deutlich erkennen läßt und nicht minder seine seltene befähigung, die gedanken, die ihn innerlich bewegten, auch in taten umzusetzen. Da er mit kräftig fördernder hand auch in die entwickelung des schülerbriefwechsels eingegriffen hat, so gebührt ihm der erste platz im diesjährigen berichte. Ehre seinem andenken!

Gerade in diesem jahre drängt sich dem berichterstatter noch ein anderer name in die feder, ein name der weltlitteratur, dessen 200jähriger gedenktag am 28. juni festlich begangen worden ist: *Jean-Jacques Rousseau.* Wer heute Rousseaus werke liest, dem muß auffallen, daß so manche uns ganz bekannten gedankengänge schon bei ihm vorgebildet erscheinen, daß nicht wenige hochmoderne bewegungen von ihm bereits intuitiv erfaßt und fast prophetisch geahnt worden sind. Das gilt nicht bloß für die politik, das gilt nicht bloß von der reform der jugenderziehung und besonders der kindheitserziehung, das

gilt auch von manchen anderen reformbewegungen unserer zeit, wie z. b. der alkoholfreien jugenderziehung, der kleidungsreform, den bestrebungen für naturgemäße lebens- und heilweise, dem vegetarismus, dem fußwandern u. a. mehr. Auch die ganz neuerdings aufkommende gepflogenheit des gehens im bloßen kopfe wird bereits von Rousseau empfohlen. Und auch der gedanke des internationalen briefwechsels als eines bildungsmittels tritt bereits im *Emile* auf.[1] Dort im 5. buche, s. 553 der edition Garnier, spricht Rousseau von den reisen in fremde länder, die *Emile* zur ergänzung seiner ausbildung unternimmt, und fährt dann fort: *Je ne serai pas fâché qu'il cultive ces connaissances par un commerce de lettres. Outre qu'il peut être utile et qu'il est toujours agréable d'avoir des correspondances dans les pays éloignés, c'est une excellente précaution contre l'empire des préjugés nationaux, qui, nous attaquant toute la vie, ont tôt ou tard quelque prise sur nous. Rien n'est plus propre à leur ôter cette prise que le commerce désintéressé de gens sensés qu'on estime, lesquels, n'ayant point ces préjugés et les combattant par les leurs, nous donnent les moyens d'opposer sans cesse les uns aux autres, et de nous garantir ainsi de tous.* Das ist ein ganz ähnlicher gesichtspunkt, wie der, der Mr. Stead vorschwebte, als er sich für den schülerbriefwechsel begeisterte.

Doch nun zum geschäftlichen teile des jahresberichts.

Die bezeichnung „Deutsche zentralstelle für internationalen briefwechsel" gibt insofern manchmal zu irrungen anlaß, weil man daraus schließt, daß ihre tätigkeit sich auf irgendwelche sprachen erstreckt. Das ist aber nicht der fall, sondern der ausdruck „international" ist hier nur der bequemlichkeit halber gewählt worden. Hauptaufgabe der deutschen zentralstelle ist es, zöglinge deutscher schulen mit zöglingen französischer, englischer und amerikanischer schulen, daneben auch, soweit tunlich, erwachsene aus den betreffenden ländern zum zwecke einer wechselseitigen sprachlichen und allgemein geistigen förderung in brieflichen verkehr zu setzen. — Über das verflossene geschäftsjahr (1. juli 1911 bis 30. juni 1912) ist folgendes zu berichten:

Die zahl der aus dem deutschen sprachgebiete in der genannten zeit eingelaufenen anmeldungen betrug 3710 (gegen 3181 im vorjahre), und zwar entfielen davon 1416 auf französisch und 2294 auf englisch. Im ganzen sind seit gründung der zentralstelle im jahre 1897: 38283 personen aus dem deutschen sprachgebiete zur anmeldung gekommen.

Verteilt und versandt wurden im abgelaufenen jahre 2993 ausländische adressen (gegen 2558 im vorjahre), von denen 712 auf französisch entfielen, 2281 auf englisch.

Ein gedanke Mr. Steads konnte, dank dem liberalen anerbieten prof. dr. A. Reums in Dresden, im abgelaufenen jahre wieder aufgenommen werden, indem die zentralstelle 10 exemplare des rühm-

[1] Markscheffel, in seiner noch jetzt wertvollen schrift: *Der internationale schülerbriefwechsel.* Seine geschichte, bedeutung, einrichtung und sein gegenwärtiger stand (Marburg, N. G. Elwertsche verlagsbuchhandlung, 1903), bespricht s. 3 auch die vorgeschichte der einrichtung, scheint aber die Rousseausche stelle nicht gekannt zu haben. Vgl. auch Hartmann, „J. J. Rousseaus stellung zum alkohol," in der *Intern. monatsschrift z. erforschung d. alkoholismus,* sept. 1912.

lichst bekannten französischen *Stilwörterbuches* von prof. Reum als prämien an deutsche schüler zur verteilung brachte, die dafür von ihren lehrern empfohlen worden waren. Dem geber möge dafür auch an dieser stelle der wärmste dank ausgedrückt werden. Die verteilung dieser prämien ergibt sich aus folgender übersicht:

Name des zöglings	ort und schule	klasse	alter	dauer des briefwechsels	name des lehrers.
Bastian, Gustav	Höchst a. M., realschule	II b.	17	2 jahr	Prof. Suchier.
Broschmann, Walter	Freiberg i. Sa., realgymnasium	I a.	19	2 jahr	Konr. prof. Gündel.
Erb, Karl	Friedrichshagen, realgymnasium	I b.	17 1/2	4 1/2 jahr	Prof. Schröer.
Gretschel, Roderich	Gera, realgymnasium	I a.	18	3 jahr	Prof. Schmager.
Halip, Aglaia	Czernowitz, mädchenlyzeum	—	16	1 1/2 jahr	Frl. Grünspan.
Kieser, Otto	Torgau, gymnasium	I a.	18	2 1/2 jahr	Oberl. Fichtner.
Quedëus, Julius Nanning	Itzehoe, realgymnasium	II a.	17 1/2	3 jahr	Oberl. dr. Kern.
Rautenberg, Margarete	Lübeck, Ernestinenschule	I	17	3 jahr	Frl. oberl. Wohlert.
Steiger, Karl	Wien, oberrealschule	VII	17	3 jahr	Prof. W. A. Hammer.
Tannert, Margarete	Leipzig, II. städt. höhere mädchenschule, seminar.	II	18	5 jahr	Frl. oberl. Curtius.

Zur näheren charakteristik des briefverkehrs mögen die folgenden originalzeugnisse dienen, die der zentralstelle im laufe des geschäftsjahres zugegangen sind. Sie bilden die fortsetzung der in den früheren jahren berichteten abgedruckten urteile:

493. Ein lehrer in Illinois schreibt am 20. 7. 1911: *The international correspondence has found a firm place, and its value is no longer questioned. It is becoming recognised in all the Chicago high schools, and I have been instrumental in having it recognised as one of the features of modern language instruction in our new Course of Study for High Schools.*

494. Eine lehrerin in Ostpreußen am 28. 8. 1911: „Da mir der acht jahre lang geführte briefwechsel mit meiner amerikanischen brieffreundin viel freude und belehrung brachte, so regte sich auch an der hiesigen Luisenschule, wo ich jetzt als lehrerin angestellt bin, das interesse für den internationalen briefwechsel.“ (Folgt eine anmeldung.)

495. Eine lehrerin in Neuyork, am 18. 9. 1911: *My pupils took such interest and delight in their foreign correspondence last year, and*

derived so much benefit from it, that I am sending the names of both second and third year classes this year.

496. Eine berliner dame, bei einer anmeldung vom 15. 9. 1911: „Ich habe bereits seit acht jahren mit einer französin korrespondirt, welche jedoch infolge ihrer verheiratung den briefwechsel aufgab."

497. Ein zweiundzwanzigjähriger kaufmann in Stettin schrieb am 16. 9. 1911 bei einer anmeldung zum französischen briefwechsel: „Mit einer amerikanischen adresse, die ich von Ihnen 1902 erhielt, stehe ich noch heute in regem schriftverkehr."

498. Eine lehrerin in Minnesota am 22. 9. 1911: *The letters we received last winter were most interesting. The whole class enjoyed them immensely.—I do not think your pupils always understood that they were to write first. One of your students wrote that she was waiting for a letter from here. This she could not do as much as she wanted because she had no address to write to, nor did I.*

499. Eine lehrerin in Kansas, am 22. 9. 1911: *My class last year who took up the work are very much pleased with it, and I hope you will soon be able to send addresses for these new people.*

500. Eine lehrerin in Massachusetts, am 25. 9. 1911: *I want to thank you for the addresses you sent me last year. Many of my girls and boys are still keeping up their correspondence altho they are no longer studying German in school.*

501. Eine lehrerin in Indiana, am 29. 9. 1911: *This correspondence has been a great stimulus to the work, and I thank you for your promptness in securing names.*

502. Ein lehrer in Ohio, am 7. 10. 1911: „Es macht mir ein großes vergnügen, Ihnen mitteilen zu können, daß der internationale briefwechsel dem deutschen departement unserer schule von großem nutzen war. Die teilnehmer haben in 2 bis 5 monaten je 2 bis 5 briefe und mehrere postkarten gewechselt, und alle sind bereit, die angenehme und belehrende arbeit fortzusetzen. Unsere deutsche schülerzahl ist von 375 in diesem jahre auf 600 gestiegen,[1] und dazu hat in nicht geringem maße der briefwechsel beigetragen. Unsere schule zählt wie im vorigen jahre za. 1600 schüler, die von 60 lehrern resp. lehrerinnen unterrichtet werden."

503. Ein lehrer in Illinois, am 7. 10. 1911: „Ich möchte Ihnen hiermit meinen dank aussprechen für das, was Sie speziell für mich tun, und für das, was Sie schon für das schulwesen und sprachstudium getan haben."

504. Eine lehrerin in Delaware, am 9. 10. 1911: *I want to thank you for your kindness in the past, and to say that the correspondence*

[1] Das heißt natürlich nur, daß die zahl der deutsch lernenden schüler auf 600 gestiegen ist. An den amerikanischen *High Schools* hat der lehrplan nicht den starren charakter wie an den meisten höheren schulen Deutschlands, sondern die schüler haben, in gewissen grenzen, die möglichkeit, nach veranlagung und neigung selbst zu wählen. Daß das bestehen des internationalen schülerbriefwechsels auf die zahl der deutsch lernenden schüler in Amerika günstig eingewirkt hat, ist schon öfters berichtet worden.



instituted by you has been a source of real pleasure to the students, and has awakened international interests.

505. Eine lehrerin in Berlin, am 15. 10. 1911: „Zu meiner großen freude kann ich Ihnen mitteilen, daß meine schülerinnen an ihrer ausländischen korrespondenz große freude haben und sie fast durchweg sehr eifrig betreiben. Ich bin ganz entzückt über den reizenden ton, der in den meisten der briefe herrscht."

506. Eine lehrerin in Kalifornien, am 18. 10. 1911: *Last year I sent you a list of names from among my pupils in German. We were much delighted with the result. The correspondents sent us the most interesting letters, as well as post cards, and in several cases, photographs. Very pleasant and helpful friendships have been formed between our girls and the German girls across the Ocean.*

507. Eine lehrerin in New Jersey, am 22. 10. 1911: *Teachers as well as pupils owe you thanks for the inspiration and vital interest which this correspondence has brought into the German classes of our school.*

508. Eine lehrerin in Neuyork, am 22. 10. 1911: Vierzehn schülerinnen unterhalten nunmehr einen recht flotten briefwechsel, der, wie ersichtlich, allen beteiligten große freude bereitet."

509. Eine lehrerin in Hessen, am 23. 10. 1911: „Wir haben in früheren jahren sehr gute erfahrungen mit der korrespondenz gemacht, doch war in den letzten jahren das interesse für die gute sache etwas abgeflaut. Nachdem ich der jetzigen I. klasse von der einrichtung des internationalen briefwechsels erzählt hatte, baten mich einige der schülerinnen, sie doch bei der zentralstelle anzumelden. Das erlaube ich mir, hiermit zu tun."

510. Ein deutscher lehrer in Schottland, am 23. 10. 1911: „Es macht mir besonderes vergnügen, Ihnen hiermit 40 adressen zu übersenden, teils aus der schule, teils aus meinen forbildungsklassen. Es wird Sie gewiß interessiren, daß ich diese adressen ohne allen zwang erhalten habe. Meine schüler können fast die zeit nicht erwarten, wo ich sie für fähig halte, sich an dem briefwechsel zu beteiligen."

511. Eine lehrerin in Neuyork, am 23. 10. 1911: *This is the sixth year during which we have sent names for correspondence. Some who began six years ago are still carrying on the letter-writing. School-programs, postals and the like are exchanged.*

512. Eine lehrerin in Iowa, am 28. 10. 1911: „Meine schüler in einer anderen stadt haben schon früher an diesem briefwechsel teilgenommen, und die korrespondenz wird von einigen, die jetzt die universität besuchen, noch eifrig fortgeführt. Da ich nun an einer größeren schule in unserer hauptstadt angestellt bin, möchte ich das auch hier einführen, wo es etwas ganz neues ist."

513. Eine lehrerin in New Hampshire, am 29. 10. 1911: *The young ladies at the Seminary have enjoyed their German correspondence immensely. They exchange photographs, and many of them still keep up the correspondence even after two or three years have passed.*

514. Ein lehrer an einer oberrealschule in Groß-Berlin, am 31. 10. 1911: „Von dem vorigen obertertia-jahrgang haben 14 von den 15 schülern der klasse den briefwechsel ein volles jahr sehr eifrig durchgeführt und viel dabei gelernt. Bisher war von dieser generation einer

bei seinem korrespondenten in Frankreich, zwei korrespondenten waren hier. Seit ostern habe ich mich um die korrespondenz dieser generation nicht mehr gekümmert, aber natürlich ihre fortsetzung empfohlen. Ich bin aber zu der überzeugung gekommen, daß es besser ist, wenn der lehrer sich dauernd um die korrespondenz kümmert, denn jetzt floriren nur noch 4 von diesen korrespondenzen.

„Der ursprüngliche korrespondentenstamm hat aber eine große reihe von ablegern hervorgebracht unter angehörigen und freunden der ursprünglichen korrespondenten, in anderen klassen und schulen, selbst in anderen vororten. Ich hoffe, die zentralstelle sieht hierin keine konkurrenz, sondern eine ergänzung ihrer tätigkeit.

„So habe ich mir auch für die jetzige obertertia eine ganze reihe korrespondenzen durch die ersten korrespondenten verschafft, doch es sind noch nicht genug, und eine blutauffrischung durch neue orte wäre auch sehr nützlich, und so möchte ich *en passant* wieder einmal bitten, uns doch recht bald addressen für die kürzlich angemeldeten schüler zu schicken.

„Was die korrespondenz selbst angeht, so habe ich gefunden, daß die korrektur der französischen briefe durch die französischen schüler fast wertlos ist. Auch wird ja in der schule genug auf französisch geschrieben. Ich empfehle daher, überwiegend briefe in der muttersprache zu schreiben. Diese sind eine lektüre, wie sie die schule unmöglich bieten kann — auch nicht in form von briefsammlungen, denen das persönliche und aktuelle element fehlt, — und sie eignen sich großartig zu sprechübungen. Ich sammle die briefe in heften, in die sie von den empfängern eingetragen werden. Dabei werden gleichzeitig die orthographischen fehler der französischen schüler verbessert. Diese fehler sind leider recht zahlreich, auch wenn man von den akzenten absieht, geben aber in schreibungen wie *j'avez* statt *j'avais* gelegenheit, auf moderne tendenzen in der französischen aussprache hinzuweisen.

„Irgendwelche schädlichen einflüsse der korrespondenz habe ich nicht bemerkt, sie ist mir vielmehr in immer wachsendem maße ein unentbehrliches und wertvolles hilfsmittel meines unterrichts geworden.“

515. Ein lehrer in Wisconsin schreibt im november 1911: *I am sending you to-day the names of some of the students in our High School, who are very anxious to correspond with German students. Those whose names I sent you last year have enjoyed their correspondence so much that I am sure these will gain a great deal of pleasure also.*

516. Eine lehrerin in Michigan, am 4. 11. 1911: *Many of those whose names I sent last year are enjoying their letters and cards from Germany very much.*

517. Ein lehrer in Neuyork, am 13. 11. 1911: „Im vergangenen jahre unterhielten 2 meiner schülerinnen briefwechsel mit Deutschland. Die verschiedenen schreiben waren von solch allgemeinem interesse für die ganze klasse, daß ich Sie bitten möchte, sobald als möglich partner für die umstehend angeführten schüler zu finden.“

518. Eine lehrerin in Delaware, am 18. 11. 1911: *Most of those who enrolled last year have been keeping up an active correspondence and*

as a result have done better work in the class-room through an increased enthusiasm for everything German. The letters from Germany have been interesting to their friends and their teachers as well as to the students themselves.

519. Ein junger kaufmann in Brandenburg schreibt am 27. 11. 1911: „Für die mir im september übermittelte englische adresse bin ich Ihnen zu großem danke verpflichtet, da ich nie geglaubt hätte, daß mir die korrespondenz so viel vergnügen, unterhaltung und belehrung bieten würde. Vielleicht interessirt es Sie zu erfahren, daß ich von meinem schottischen freunde schon 4 briefe und 1 postkarte empfangen und ihm 5 geschickt habe, von denen die letzten stets nicht weniger als 8—10 seiten lang waren."

520. Eine lehrerin in Neuyork am 3. 12. 1911: „Obgleich ich erst im frühjahre um adressen bat, komme ich jetzt schon wieder. Das interesse und die lust zur korrespondenz ist in stetem wachsen begriffen. Eine klasse um die andere wetteifert für die erlaubnis, an der internationalen korrespondenz teilzunehmen.

„Auch bieten die deutschen briefe interessante lektüre in den versammlungen unseres kürzlich ins leben gerufenen Deutschen vereins und liefern die jeweiligen mitteilungen der deutschen schüler und die betreffenden wohnorte derselben lehrreiche gesprächsthemen.

„Daß es vielen von unseren schülern auch ernst damit ist, dürfte aus dem umstande hervorgehen, daß dieselben jahrelang die korrespondenz aufrecht erhalten. Erst kürzlich teilte eine frühere schülerin mir mit, daß sie schon 6 jahre den briefwechsel mit ihrer deutschen freundin unterhalte zu beiderseitigem großen nutzen und vergnügen."

521. Eine lehrerin in Massachusetts, am 8. 12. 1911: *We are exceedingly grateful to you for the prompt answers to the long list of pupils desiring correspondence which I sent you last year. We have found the work very interesting and profitable.*

522. Eine lehrerin in Österreich, am 8. 12. 1911: „Schon auf vier der anfang november abgeschickten briefe aus Amerika sind antworten eingelaufen, von den empfängerinnen mit stolz und freude begrüßt. Alle briefschreiberinnen geben in recht netter form aufschluß über sich selbst, ihre schule und ihre heimatsstadt, und wir haben aus den größtenteils nur englisch geschriebenen briefen schon mancherlei belehrung empfangen. Auch die eine der französinnen und die genferin haben die briefe hiesiger schülerinnen in liebenswürdiger weise beantwortet."

523. Eine lehrerin in Schlesien, am 9. 12. 1911: „Ich möchte die gelegenheit benutzen, Ihnen für die wiederholte übermittelung französischer adressen meinen dank auszusprechen. Leider ist ja der eine oder andere briefwechsel wieder eingeschlafen (es war dies immer schuld der französinnen), aber zwischen den mädchen, die ihn fortsetzten, ist manche nette freundschaft entstanden. Wie sehr diese korrespondenz das interesse anregt, zeigte sich im vorigen winter. Ein franzose und ein engländer wollten zu gleicher zeit hier einen konversationskursus einrichten. An dem englischen kursus beteiligte sich keine schülerin — ich habe die kollegen noch nicht für den

englischen briefwechsel gewinnen können, — an dem französischen nahm die ganze II. klasse (jetzige I.) mit einer ausnahme, teil."

524. Eine lehrerin in Illinois, am 9. 12. 1911: *For three years several of the High School pupils have, through the kindness of your bureau, obtained German correspondents; last year I sent you no names, because the German girls with whom our pupils were corresponding sent in names of schoolmates of theirs who desired English correspondents, and arrangements were thus made more quickly than through the bureau.*

Many of the girls keep up the correspondence after leaving school and find it a source of great pleasure and profit. They describe to each other the celebration of national holidays and festivities, copy and send to each other favorite poems and short stories and exchange many interesting bits of information about school life in the two countries. One of our girls copied on the typewriter and sent to her correspondent the whole of Whittier's Snow-Bound and also many short poems; her correspondent copied and sent her several German poems.

525. Eine österreichische lehrerin, am 10. 12. 1911: „Meinen wärmsten dank für die reichliche und prompte adressenvermittelung im vorjahre. Wie Sie aus dem jahresberichte unseres mädchenlyzeums entnommen haben dürften, war der briefwechsel ein dementsprechend reger. Auch in diesem schuljahre setzen die mädchen der obersten klassen den briefwechsel zum großen teil fort."

526. Ein norddeutscher gymnasiallehrer, am 12. 12. 1911: „Vor jahren setzte ich durch Ihre vermittelung za. 12 obertertianer der realschule in H. mit franzosen in verbindung. Leider schlief die korrespondenz durch den schnell verfliegenden eifer der franzosen bald wieder ein, nachdem sie vorher zu den ansichtskarten übergegangen waren, ein übel, das Sie ja auch in Ihrem berichte wieder erwähnen. Hoffentlich haben wir diesmal mehr glück."

527. Eine lehrerin in Massachusetts, am 20. 12. 1911: *We have found both profit and pleasure in the correspondence of last year, and it has become an incentive to obtain a high standard in our work.*

528. Margarete Tannert, schülerin der 2. seminarklasse der II. städtischen höheren mädchenschule in Leipzig, die seit 5 jahren mit derselben französin in briefwechsel steht, schrieb am 21. 12. 1911: *Cette correspondance continue toujours de me faire grand plaisir, et j'espère que mon amie d'Outre-Rhin à son tour n'a pas de quoi se plaindre de moi. Nos lettres ne se suivent peut-être plus avec la même rapidité qu'au premier temps de notre connaissance, mais elles sont plus longues et surtout plus intéressantes. Cette époque, inévitable, je crois, où on se dit les choses les plus banales, seulement pour s'exprimer en termes étrangers, est passée depuis longtemps. Nos lettres sont tout à fait personnelles à présent, et voilà ce qui ajoute au charme de notre correspondance. Notre entente cordiale a donné naissance au vif désir de nous voir l'une l'autre. Nous espérons que notre projet se réalisera quand je continuerai mes études à l'Université de Besançon.* (Verfasserin wurde durch eine briefwechselprämie ausgezeichnet.)

529. Karl Erb, unterprimaner des realgymnasiums in Friedrichshagen, der über 4 jahre mit demselben französischen schüler korrespondirt hat, und der ebenfalls eine briefwechselprämie erhielt, schrieb

am 22. 12. 1911: „Das Reumsche *Stilwörterbuch* wird mir nicht nur ein treuer helfer bei meinen französischen arbeiten sein, auch später noch, da ich neuphilologe werden will, — sondern auch ein erinnerungszeichen an die jugendfreundschaft mit dem jungen franzosen, zu der Sie mir verholfen haben. Aus unserem briefwechsel hat sich ein schönes freundschaftsverhältnis entwickelt, so daß wir uns schon gegenseitig besucht haben. So haben wir jeder die familie des anderen kennen gelernt und werden, hoffe ich, noch lange in intimer freundschaft verkehren. Das alles habe ich der ‚Deutschen zentralstelle für internationalen briefwechsel' zu verdanken und werde derselben deshalb immer in ehren gedenken."

530. Eine lehrerin in Kolorado, am 4. 1. 1912: *Four students have received letters this year and have been made very happy thereby.*

531. Eine lehrerin in Pennsylvanien, am 7. 1. 1912: *My pupils are all very enthusiastic, and each wishes a German correspondent as soon as possible, but since I know that it is no small matter to obtain in a short period of time so many correspondents, they will have to be patient.*

532. Eine lehrerin in New Jersey, am 11. 1. 1912: *My students have found such pleasure and profit in their German correspondence that eight more have requested me to send in their names.*

533. Eine lehrerin in Thüringen, am 18. 1. 1912: „Für die im herbste übersandten amerikanischen adressen danke ich herzlichst. Der briefwechsel wurde sofort eröffnet, jedoch sind drei der jungen mädchen mit der antwort säumig. Alle übrigen haben herzliche freude an ihrem briefwechsel, die zu weihnachten durch kleine geschenke gesteigert wurde. Ich erlaube mir nun, für vier der fleißigsten aus der 3. klasse um adressen zu bitten. Es sind noch ebenso viel, die auch gern mittun möchten, doch sie müssen erst noch bessere leistungen aufweisen."

534. Eine lehrerin in Illinois, am 20.1.1912: „Für Ihre vermittelung danken wir im voraus aufs herzlichste. Die schüler, die schon seit jahren einen solchen briefwechsel unterhalten haben, finden großes interesse und freude daran, und sie haben infolgedessen bessere fortschritte gemacht."

535. Eine lehrerin in Rhode Island, am 20. 1. 1912: *Miss C. did not obtain a correspondent last year. All my other pupils of last year obtained satisfactory correspondents, and most of them are continuing with them this year.*

536. Ein lehrer in Kalifornien, am 21. 1. 1912: „Es sind soweit eine schöne anzahl meiner schülerinnen mit partnern versorgt worden. Die briefe sind recht nett, und wir freuen uns jedesmal, wenn wieder jemand einen bekommt. Es sind aber leider noch einige, die ungeduldig warten." (Folgen die namen.)

537. Eine oberlehrerin der prov. Hannover, am 23. 1. 1912: „Vier meiner schülerinnen der 2. klasse warten seit den herbstferien vergeblich auf eine antwort von ihren amerikanischen korrespondentinnen. Die briefe und karten, auf denen der absender angegeben war, sind nicht zurückgekommen. Was tut man da? Natürlich sind meine mädels bitter enttäuscht, und ich habe ihnen versprochen, mich an Sie zu wenden. Vielleicht können Sie ihnen andere adressen ver-

schaffen. Auch für G. B. bitte ich um eine neue, da die ihr zuerteilte (Myrl V.) sich als ein jüngling entpuppte, der allerdings durchaus nicht abgeneigt war, mit ihr zu korrespondiren. Viele meiner schülerinnen haben große freude an ihrer korrespondenz, umso niedergeschlagener sind die, die es weniger günstig getroffen haben."

538. Eine lehrerin in New Jersey, am 24. 1. 1912: „Der briefwechsel, finde ich, erweckt und bewahrt stetiges interesse am deutschen."

539, Ein lehrer in Nordengland, am 26. 1. 1912: *We fully recognize the value of the International Correspondence, and since we started, about 7 years ago, thousands of letters and cards have been exchanged.*

540. Eine lehrerin in Connecticut, am 29. 1. 1912: *The students in my classes who have obtained correspondents through the aid of your office are enjoying it so much that I am sending you the name of another student.*

541. Eine lehrerin in Neuyork, febr. 1912: *A few of my pupils have received letters from Germany, and are very much interested. It was quite a coincidence that one letter should tell about a German Christmas, and the letter arrived about the time we had a story in Bacon's "Im Vaterland," telling practically the same things. The personal element made the story more real to the pupils.*

542. Eine lyzeallehrerin in Wien, am 4. 1. 1912 bei einer anmeldung zum englischen briefwechsel: „Sehr dankbar wäre ich, wenn eine größere anzahl adressen aus England und weniger aus Amerika beigesellt werden könnten, erstens, weil sprache und stil der engländer unleugbar sorgfältiger gepflegt und besser sind als die der amerikaner, und zweitens auch, weil viele meiner schülerinnen nach absolvirtem studium nach England reisen, um sich praktisch zu vervollkommnen. und sich freuen, wenn sie schon irgendwelche beziehungen zu dem lande oder besser zu dessen bewohnern angeknüpft haben. Ich bin Ihnen für alle Ihre freundlichen bemühungen ungemein dankbar, da die durch Ihre gütige vermittelung eingeleitete korrespondenz den eifer der schülerinnen recht erheblich fördert, ihren ehrgeiz weckt und ihnen eine fülle von anregung bietet, die auch oft in den unterrichtsstunden zu nützlicher verwertung gelangt."

543. Eine oberlehrerin in der provinz Brandenburg, am 5. 2. 1912: „Im allgemeinen ist von meinen schülerinnen über schreibfaulheit der überseeischen korrespondentinnen geklagt worden; die antworten ließen meist sehr lange auf sich warten. Eine unserer schülerinnen ist durch den briefwechsel in eine pennsylvanische zeitung gekommen: ihr erster brief ist als originell vollständig darin abgedruckt worden, zu ihrem großen entsetzen. Gleichzeitig wurde aber in sehr schwungvoller weise propaganda gemacht für den briefwechsel und auf die stets wachsende verständigung zwischen den beiden nationen hingewiesen. Die amerikanerin schickte die zeitung her."

544. Eine lehrerin in Indiana, am 10. 2. 1912: *We enjoyed greatly the correspondence which you arranged for us two years ago.*

545. Eine lehrerin in Ohio, am 19. 2. 1912: *This is the third year that I am taking advantage of this splendid opportunity. The boys and girls derive so much real benefit from the letters that I look upon this as one of the most important aids in arousing a love for the study*

of language, but better than that, an opportunity for holding up German ideals to our American children.

546. Eine lehrerin in Washington, am 19. 2. 1912: *Your international correspondence has been a great help in keeping the students interested, and I thank you for past favour.*

547. Eine lehrerin in Wisconsin, am 19. 2. 1912: *We have derived so much pleasure and benefit from the correspondents that you have secured for us in the past, that these young people are eagerly looking forward for the happy day that will bring the first letter from Germany.*

(Schluß folgt.)

Leipzig-Gohlis. MARTIN HARTMANN.

DIE NEUSPRACHLICHE FACHSITZUNG DES 27. HESSISCHEN OBERLEHRERTAGS ZU GIESZEN (12.—13. APRIL 1912).

Die im vergangenen jahre auf der mainzer hauptversammlung zum ersten male veranstalteten sonderberatungen der mathematisch-naturwissenschaftlichen, der altsprachlichen und der neusprachlichen amtsgenossen fanden einen solchen beifall, daß man beschloß, diese fachsitzungen zu einer bleibenden einrichtung zu erheben. Die vorjährigen verhandlungen der neuphilologischen abteilung, die von geh. oberschulrat Block mit seiner anwesenheit beehrt und von prof. dr. Hellwig geleitet wurden, eröffnete prof. Görtz (o.-r. Mainz) mit einem vortrag, in dem er die gründe darlegte, die eine *einführung des französischen unterrichts schon in der sexta der hessischen oberrealschulen und realschulen* als wünschenswert erscheinen lassen. Alsdann erörterte prof. dr. W. Kalbfleisch (r.-g. Darmstadt) den von der regirung geplanten *austausch hessischer lehramtsreferendare und -assessoren mit französischen bzw. englischen anwärtern des höheren lehramts.* Er empfahl im anschluß daran die errichtung einer auskunftsstelle für die hessischen neuphilologen, die, ähnlich wie die sächsische, erprobte auslandspensionen, angaben über ferienkurse u. a. sammeln und an die fachgenossen vermitteln solle. Schließlich sprach noch prof. dr. Hellwig (r.-g. Mainz) über *Die vereinfachung der französischen syntax und die höhere schule.* Er wies auf die schwierigkeit der bisherigen lage in Hessen hin, die dadurch geschaffen wurde, daß das hessische ministerium des innern, abteilung für schulangelegenheiten, unterm 6. april 1902 an die direktoren eine verfügung richtete, in der es eine berücksichtigung der *tolérances* des *arrêté* des französischen unterrichtsministers Leygues vom 26. februar 1901 als nicht angängig bezeichnete. Denn der französische unterrichtsminister bereite einen neuen erlaß vor mit endgiltigen vorschriften darüber, was in betreff der rechtschreibung und sprachlehre künftig zu lehren sei. Nach dieser verfügung, deren erwartung bezüglich eines neuen erlasses sich *nicht* erfüllt hat, ist die beachtung der in Frankreich gestatteten *tolérances* streng genommen in Hessen verboten. Die verschiedenheit der stellungnahme zu dieser frage, wie sie in der aussprache zu tage trat, ergab deutlich die von dem vortragenden hinreichend betonte unhaltbarkeit des jetzigen zustandes. Allgemein wurde der wunsch nach zurücknahme der ministerialverfügung vom 6. april 1902 geäußert.

Die leitsätze der vortragenden wurden von der zahlreichen zuhörerschaft einhellig gebilligt und, soweit erforderlich, der regirung übermittelt. Als frucht des ersten vortrags darf wohl der umstand angesehen werden, daß an der oberrealschule Mainz, wo ein auf die beschlüsse des meraner naturforscher- und ärztetags sich gründender reformlehrplan probeweise eingeführt ist, zu ostern 1912 in sämtlichen sexten mit dem französischen begonnen worden ist.

Durch die angliederung der *fächerweise getrennten* beratungen an die *alle mitglieder in gleicher weise angehenden*, *gemeinsamen* verhandlungen, haben die hessischen oberlehrertage einen wertvollen ausbau erfahren und eine neue anziehungskraft gewonnen. Wie sehr diese neuerung dem längst empfundenen bedürfnisse der fachgenossen nach einer aussprache unter sich über die ihrem fache eigentümlichen gegenstände und sonderfragen entgegenkommt, das bezeugte der äußerst starke besuch der diesjährigen fachsitzungen, insbesondere der neusprachlichen, die am nachmittag des 12. april im gießener realgymnasium stattfand. Von neuphilologischen direktoren waren anwesend geh. schulrat dr. Stoeriko (höhere mädchenschule Gießen) und dr. Dorfeld (Liebig-oberrealschule Darmstadt). Der leiter der versammlung, rektor prof. Hertsch (Schotten), durfte als gäste begrüßen den vortragenden rat in der ministerialabteilung für schulangelegenheiten geh. oberschulrat Block (Darmstadt) und den vertreter des englischen an der landesuniversität prof. dr. Horn (Gießen). Zunächst wurde ein *arbeitsausschuß* gewählt, bestehend aus prof. dr. W. Kalbfleisch (Darmstadt), prof. dr. Hellwig (Mainz) und oberlehrer dr. Knauß (Gießen). Dieser soll die alljährlichen fachsitzungen vorbereiten, vortragende gewinnen und allen neusprachlichen berufs- und unterrichtsangelegenheiten ständig sein augenmerk zuwenden. Danach behandelte prof. Gg. Heil (r.-g. Darmstadt) die *wirkungen der letzten umgestaltungen im lehrplane des realgymnasiums*. Der vortragende, der auf der oberstufe des darmstädter realgymnasiums, wo ein die sogenannten meraner beschlüsse berücksichtigender lehrplan versuchsweise eingeführt ist, neusprachlichen unterricht erteilt, deckte die schweren schädigungen auf, die im gefolge dieses reformlehrplanes den neueren sprachen erwachsen sind. Denn französisch wird in IIIa nur noch in 4, in IIa, Ib und Ia nur noch in 3 wochenstunden gelehrt (früher in IIIa 5, in IIa, Ib und Ia 4). Wie dadurch schüler und lehrer überlastet werden, und das wichtige fach selbst zu kurz kommt, insofern, als es schlechterdings unmöglich ist, bei diesem beträchtlichen stundenverlust das nicht herabgesetzte ziel des früheren lehrplanes zu erreichen, das stellte prof. Heil in scharfer beleuchtung und in eindringlicher klarheit den versammelten vor augen. Seine leitsätze wurden einstimmig gutgeheißen, und der arbeitsausschuß wurde angewiesen, sie mit begründung dem großherzoglichen ministerium des innern, abteilung für schulangelegenheiten, zu überreichen. Sie lauteten:

1. Die umgestaltung im lehrplane des realgymnasiums infolge der meraner beschlüsse hat das französische schwer geschädigt; es ist jetzt nicht mehr möglich, die im amtlichen lehrplane geforderten aufgaben zu erfüllen.

2. 4 stunden französisch in sekunda und prima sind die

unbedingt notwendige zahl, unter die nicht herabgegangen werden darf.

3. Aus billigkeitsgründen und im interesse des faches ist es wünschenswert, daß bei besetzung von direktorposten in zukunft neuphilologen mehr berücksichtigt werden als seither.

Universitätsprofessor dr. Horn versprach, die leitsätze nebst begründung durch einen besonderen begleitbericht an das ministerium zu befürworten, und glaubte, auch die unterstützung der übrigen neuphilologischen universitätsprofessoren in aussicht stellen zu dürfen. Durch sein hochherziges eintreten für unsere sache erwarb er sich den einmütigen, aufrichtigen dank der hessischen neuphilologenschaft. Des sei prof. dr. Horn auch an dieser stelle gerne versichert.

Darauf führte oberl. Kleck (oberrealschule Mainz) in längerem vortrag ein von ihm ersonnenes modell *Das haus der zeiten* vor, an hand dessen er den gebrauch der zeiten, modi usw. den schülern veranschaulichen will. Eine nächstens erscheinende, umfangreiche schrift soll weitere fachkreise mit der eigenart dieses neuen lehrmittels vertraut machen und seiner einführung in den praktischen unterricht den weg bereiten. Auf die wiedergabe der hauptgedanken des vortrags, die bei der hier gebotenen kürze recht schwierig wäre, darf deshalb füglich verzichtet werden.

Der letzte gegenstand der tagesordnung betraf die *endgültige einrichtung einer hessischen auskunftsstelle für auslandsaufenthalt der neuphilologen*, wofür oberl. Drescher (oberrealschule Worms) eine reihe nützlicher winke und wertvoller anregungen vorbrachte. Er zeigte, wie die erfahrungen des einzelnen der gesamtheit dienstbar gemacht werden können, so daß mancher fachgenosse vor enttäuschungen, überflüssigen ausgaben und verlusten bewahrt werden möchte. Weitere aufgaben des pensionsnachweises seien die sammlung von beobachtungen über ferienkurse und die anschaffung von reisehandbüchern, führern, werken über land und leute, die leihweise zur verfügung gestellt werden. Mit den arbeiten der auskunftsstelle wurde ein ausschuß von 5 herren betraut. Die leitung übernahmen für England oberl. dr. Lambinet (realgymnasium Mainz) und für Frankreich der unterzeichnete.

Es war eine reiche tagesordnung, die damit zu ende geführt war. Aus den gediegenen vorträgen und den lebhafteu besprechungen, die sich daran schlossen, haben sicherlich alle teilnehmer neue richtung und kraft für die alltagsarbeit in der schule empfangen. Pflege der wissenschaftlichen und praktischen weiterbildung der fachgenossen, hebung des neusprachlichen schulunterrichts, förderung aller besonderen neuphilologischen berufsangelegenheiten, diesen hohen zielen waren auch die diesjährigen verhandlungen gewidmet. Freudig können wir zum schlusse behaupten, daß in dem vielstimmigen konzerte der fachabteilungen des 27. hessischen oberlehrertages die neuphilologie mit ehren vertreten war, und daß ihre jünger mit berechtigtem stolze auf die gießener beratungen zurückblicken dürfen. Möge es immer so bleiben!

Mainz. Hellwig.

BESPRECHUNGEN.

G. Wendt, *Syntax des heutigen englisch*. I. teil: *Die wortlehre*. Heidelberg, Carl Winter. 1911. 328 s. M. 5,40.

Ein lebenswerk, dieses buch! Ein lebenswerk in dem doppelten sinne, daß der verf. einen großen teil seines lebens sammelnd, reflektirend, urteilend auf die abfassung desselben verwendet hat, und daß in ihm ein buch vorliegt, das sicher berufen ist, neues leben in der wissenschaft zu wecken.

Verf. stellt nämlich einen ganz neuen ausgangspunkt auf für die wissenschaftliche erforschung einer sprache. Solange wir uns vorzugsweise nur mit toten sprachen, d. h. eigentlich nur mit dürftigen fragmenten solcher sprachen beschäftigten, noch gar nicht wußten, wie wir uns das wirkliche weben und sein einer lebendigen sprache vorzustellen hätten — solange konnten selbst kluge männer den gedanken vertreten, wissenschaftliches verständnis einer sprache sei nur durch übersetzendes vergleichen mit der muttersprache des forschers zu erreichen. Nun aber hat das dringliche bedürfnis unserer zeit uns die erkenntnis aufgezwungen, daß die aneignung einer lebenden fremdsprache *nicht* durch übersetzung, *sondern* nur durch praktisches einleben in dieselbe, unter möglichstem ausschluß jeder vergleichung mit der muttersprache des lernenden, gewonnen werden kann. Und damit sind wir zugleich reif geworden für den von Wendt aufgestellten grundsatz, daß auch die wissenschaftliche erkenntnis einer fremdsprache nur durch direktes einleben in dieselbe zu suchen ist, nur durch die beantwortung der frage: „welche formen und welche mittel besitzt diese besondere sprache, um gedanken und gedankenverbindungen auszudrücken?“ (vgl. *vorwort* s. IV/V). Wir haben *in die fremde sprache unmittelbar, von ihr selbst aus einzudringen* (ebenda s. III).

Dies ist der neue grundsatz, den Wendt aufstellt, und für dessen richtigkeit sein vorliegendes werk den glänzendsten beweis liefert.

Man muß dasselbe stunden- und tagelang durchgearbeitet haben, um ganz würdigen zu können, welche wohltat es ist, beim studium einer sprache, zu deren innerstem getriebe man zugang sucht, nicht fortgesetzt durch die bisher obligaten vergleiche der muttersprache gestört oder gehemmt zu werden. Und kann man denn überhaupt alles übersetzen? Heißt es wirklich noch „übersetzen“, wenn man den in folgenden beispielen ausgedrückten gedanken der engländer ein inhaltlich entsprechendes, aber völlig anders zusammengenähtes deutsches gewand anzieht: *It is* TO THE POET *of all men that we* LOOK TO SPIRITUALIZE *the grossness of life* (s. 52, 17); *how* DIFFERENT *is a man* TO QUARREL WITH *from a woman!* (s. 55, 24); *his brain, indeed, was eclectic and* NINETEENTH CENTURY, *but his heart was of the 17th and 18th century* (s. 115, 8); *a* FORTY-PARSON *Power of conversation* (s. 114, 6)?

Hierbei gleich noch eine andere bemerkung. Ich glaube auf keinen ernstlichen widerspruch zu stoßen, wenn ich folgenden satz aufstelle: „Was man (!) nicht übersetzen kann, sieht man nicht als

‚grammatisch' an — sondern nur als ‚idiomatisch'", also außerhalb gewöhnlicher wissenschaftlicher arbeit liegend. So würden insbesondere die beiden ersten der zitirten sätze wohl in keiner der bisherigen grammatiken unterzubringen sein. Und doch sind sie außerordentlich charakteristische zeugen der eminenten leistungsfähigkeit der englischen sprache. Wendt aber, der, unbekümmert um übersetzung und überlieferte grammatische kategorien, nur darauf ausgeht, den tausendfachen äußerungen der lebenskraft der englischen sprache nachzuspüren, findet in *seinem* grammatischen system mühelos eine stelle, wo er obige konstruktionen und hundert andere einordnet. Auf diese weise fängt er auch in dem netz *seines* grammatischen systems eine ungleich größere menge grammatischer erscheinungen ein, als mit dem landläufigen, auf übersetzung begründetem grammatikschema möglich ist.

Dadurch aber, daß Wendt in das gebiet seiner erörterungen eine menge sprachlicher erscheinungen einbezieht, die sich nur schwer in den rahmen der üblichen grammatiken fügen würden, oft genug geradezu „jeder grammatischen erklärung spotten" (s. 53), ruft er zugleich eine wirkung hervor, die für das wissenschaftliche gesamturteil über das englische als arische sprachstufe von höchster wichtigkeit ist. Vor nahezu zwanzig jahren schon hat Jespersen in seinem *Progress in Language* unwiderleglich nachgewiesen, daß das englische mit dem urarischen durch eine kette ununterbrochener sprachlicher fortschritte verbunden ist und den formvollendetsten zweig unseres sprachstammes darstellt. Noch immer ist dieser satz nicht allgemeingut sämtlicher philologen geworden. Wendts buch aber muß mächtig dazu beitragen, ihn zu einem solchen und weiter zum allgemeingut aller gebildeten zu machen. Er führt uns nämlich eine ganze fülle außerordentlich praktischer, äußerst loser und doch zugleich durchsichtig klarer wortfügungen des englischen vor, von denen jeder leser ohne weiteres sich sagen muß, daß sie in sprachen, die noch schwer mit flexionskram belastet sind, wie deutsch und französisch oder gar griechisch und lateinisch, gar nicht ausführbar wären.

Noch bin ich nicht mit der aufzählung der verdienste von Wendts buch fertig. Unser unermüdlicher altmeister Joh. Storm hat im vorigen jahre ein 175 seiten umfassendes buch nur über die *Französischen artikel* herausgegeben (*Større Fransk Syntax, Artiklerne*. Christiania und Kopenhagen, Gyldendalscher verlag). Die überwältigende fülle von beispielen, welche er darin niedergelegt hat, wirkt in dem maße an sich belehrend und überzeugend, daß ich das buch einem jeden lehrer des französischen auf das angelegentlichste empfehlen kann, auch dann, wenn er kein wort dänisch versteht. Die beispiele allein tun es. Und genau dasselbe verdienst hat sich Wendt erworben, indem er sein buch mit einem verhältnismäßig ebenso großen reichtum von belehrenden beispielen — alle der jetzt gesprochenen und jetzt geschriebenen sprache entnommen — ausstattete. Vor dem richterstuhl der fachkritik hätte er mit der hälfte, mit einem viertel derselben wohl ebenso gut bestanden; aber mit den vielen hunderten, ja tausenden seiner belege belehrt er den leser nicht nur über die je-

weilige spracherscheinung, nein, er bringt sie ihm auch ins *gefühl!* Und dafür können wir ihm nicht genug dank wissen.

Das werk verdient so nach grundidee und ausführung uneingeschränktes lob. Natürlich wäre ich wohl in der lage, der üblichen rezensentengewohnheit folgend, verschiedene unbedeutende ausstel lungen im einzelnen zu machen. Einer in ihrer gesamtheit so hochverdienstlichen leistung gegenüber scheint mir das jedoch wenig angebracht.

Dem vorliegenden I. teile wird ein II. teil folgen, der die *syntax des satzes* enthalten soll und der im entwurf bereits fertig vorliegt. Wahrscheinlich wird dann gleichzeitig als auszug aus dem gesamtwerke eine *schulsyntax* erscheinen, möglicherweise in doppelter form, für oberklassen und als elementarbuch.

Einen einzigen einwand zum schluß. Aber nicht gegen irgendeine seite oder irgendeinen punkt des gesamtwerks, sondern gegen eine stelle des vorworts. Ich meine die stelle auf s. V, wo Wendt von dem raum spricht, den unser unterricht im lehrplan einnimmt, und von der lektüre der oberen klassen. Fast scheint Wendt der auffassung Ostwalds zuzustimmen, daß unser unterricht über eine ungebührlich große stundenzahl verfüge. Nein, im gegenteil, uns ist ein kaum ausreichendes minimum an zeit zugemessen. Der altsprachliche unterricht, der sich bei bescheidener zielleistung behaglich über 6 bis 8 wöchentliche unterrichtsstunden ausbreitet, hat bequemen bewegungsraum, der dem lehrer oft genug vom augenblick inspirirte abschweifungen und erörterungen gestattet, nicht selten wertvoller als der eigentliche unterrichtsgegenstand selbst. Wir aber müssen jede einzelne minute der lehrstunde auskaufen, wenn wir nur zu einiger befriedigung unser hochgestecktes lehrziel — anfänge der sprachbeherrschung und der kenntnis des fremden volkstums — erreichen wollen. — Ebenso äußert sich Wendt sehr beifällig zu Ruskas bemühungen, der schule *schwierige texte* zugänglich zu machen. Nein, das ist kein berechtigter gesichtspunkt für lektürewahl. Wohl bildet für gewisse klassen die *leichtigkeit* eines textes eine empfehlung, aber für keine klasse darf die bloße schwierigkeit des autors an sich eine empfehlung sein. Die lehrpläne wissen davon nichts, und bei Wendt mögen wohl in diesem punkte noch nicht überwundene erinnerungen an Tazitus und Thukydides o. ä. mehr im spiele sein als ruhige lehrplanerwägungen. Ähnliche feine einflüsse einer vergangenen zeit sind es vermutlich auch, die Wendt veranlassen, Ruskas philosophische schultexte mit dem begriff der allgemeinen bildung in verbindung zu setzen. Wendt ist sicher ein sehr mutiger mann. Aber würde selbst er den mut haben, bei einer abendunterhaltung akademisch gebildeter männer dem gespräch eine neue wendung zu geben mit den worten: „Gestern las ich zufällig in Descartes, in John Locke, in d'Alembert o. ä. die behauptung, daß ..."? Und was man unmöglich in die unterhaltung gebildeter männer einführen kann, das ist doch wohl nicht in den begriff allgemeiner bildung einzuschließen oder gar zur grundlegung einer solchen zu empfehlen? — Ein paar zeilen vorher scheint Wendt sogar die innere berechtigung der realen anstalten, auf die universitäten vorzubereiten, von der verarbeitung

Ruskascher schultexte[1] abhängig zu machen. Nun wohl, die franzosen haben seit langen, langen jahren in ihrer obersten klasse wöchentlich 10—12 stunden auf philosophische autoren und erörterungen verwandt. Kann man darum behaupten, daß ihre *bacheliers* um so viel besser vorbereitet zur universität gehen als unsere abiturienten? und daß der französische universitätsunterricht deshalb um so viel bessere ergebnisse erzielt?

Aber wo wird sich aberglauben nicht einnisten! Und doch ist aberglaube oft genug gemeingefährlich! Ich erinnere darum im vorliegenden zusammenhange an Viëtors schlußwort seiner schrift *Das ende der schulreform?*: „*Dem* volke droht der untergang, das die zeichen der zeit nicht versteht."

Rendsburg (Holstein). H. Klinghardt.

Die kultur des modernen England, in einzeldarstellungen hrsg. mit unterstützung des deutsch-englischen verständigungskomitees von dr. Ernst Sieper. München und Berlin. Verlag von R. Oldenbourg.

1. band. *Die geistige hebung der volksmassen in England* von dr. Ernst Schultze. 1912. XII und 177 s. M. 4,—.

2. band. *Volksbildung und volkswohlfahrt in England* von dr. Ernst Schultze. 1912. XII und 205 s. M. 4,—.

Ein außerordentlich wertvolles unternehmen ist mit hülfe des deutsch-englischen verständigungskomitees und der opferbereitschaft des Oldenbourgschen verlages von prof. E. Sieper in die wege geleitet worden, dem wir in dieser hinsicht ja schon vieles verdanken. Es soll die gesamte, gewaltige kultur des heutigen Englands dargestellt werden, und zwar sind studien in vorbereitung über *Das englische unterrichtswesen* (von schulrat dr. Kerschensteiner), über *Das englische theater der gegenwart* (von dr. E. Stahl), über *Regirungsweise und politisches leben in England* (von prof. dr. Hatschek), über *Die hauptströmungen in der modernen englischen litteratur* (von dr. F. Brie), über *Die presse und die öffentliche meinung; England als kolonialmacht; Die englischen rechtsverhältnisse* usw. Außer den oben angeführten bänden 1 und 2 liegen sodann zwei bände (3 und 4) über *Die gartenstadtbewegung in England* (von Berlepsch-Valendàs) und den *Prä-Raphaelitismus in England* (von prof. Singer) bereits vor, auf die später in den *N. Spr.* noch ausführlicher eingegangen werden soll — also ein äußerst reichhaltiges programm, dessen realisirung sicher dazu beitragen wird, eine reihe geistiger brücken zwischen den beiden nationen zu schlagen.

Die beiden ersten bände der sammlung, die den bekannten sozialschriftsteller und kulturhistoriker dr. E. Schultze zum verfasser haben, bilden eine glänzende einführung in die einschlägigen probleme und bieten ein so äußerst reichhaltiges material über die entwickelung der

---

[1] Um der sache willen freue ich mich, durch Wendt zu erfahren, daß Ruskas gewiß sehr gut gemeintes unternehmen in der schulwelt nur ein sehr schwaches echo gefunden hat.

volksbildung in England, über die „polytechnika", über allgemeines und gewerbliches fortbildungswesen, über die arbeiterbildungsbestrebungen, die volkstümlichen hochschulkurse (*University Extension Lectures*), über die volksheime (*Social* oder *University Settlements*), die öffentlichen bibliotheken und lesehallen, über das verhältnis des englischen theaters zur volksbildung, über kirchliche bildungsbestrebungen, sonntagsheiligung und volksbildung und ähnliche fragen, wie man es bisher in derartiger weise noch nirgendwo vorfand. Diese bände sind für den lehrer des englischen wie für den gelehrten anglisten in zukunft einfach unentbehrlich, zumal das an sich ja doch vielfach recht trockene statistische material vom verfasser in geistvollster und anregendster art und weise verarbeitet worden ist.

Das englische volksbildungswesen für erwachsene hat, wie der verfasser zeigt, auf manchen gebieten dem gesamten auslande hochwichtige anregungen gebracht. Vor allem der aufbau der volkstümlichen bibliotheken, die einrichtung der volkstümlichen hochschulkurse und die arbeit der *University Settlements* sind geradezu vorbildlich für die übrigen kulturvölker geworden. Das deutsche volksbildungswesen zumal verdankt dem englischen hier eine fülle bedeutungsvoller anregungen, und zwar nicht nur organisatorischer, äußerer art, sondern auch solche, die den kern des menschlichen geistes- und gemütslebens berühren. Andererseits ist auch das englische volksbildungswesen von dem deutschen in mannigfachster weise befruchtet worden. Schultze unternimmt es nun, im ersten bande ein bild derjenigen englischen volksbildungsbestrebungen zu geben, die sich die intellektuelle hebung der volksmassen zum ziele gesetzt haben, während der zweite band namentlich diejenigen veranstaltungen schildert, die der volksbildung auf litterarischem und künstlerischem gebiete dienen, oder die den sozialen annäherungsbestrebungen gewidmet sind. Mit vollem rechte hat der verfasser es weniger als seine aufgabe betrachtet, eine fülle von zahlen aus den jahresberichten usw. auszuziehen oder die mitteilungen dieser berichte mehr oder weniger stark gekürzt wiederzugeben, sondern statt dessen versucht, den *wurzeln* dieser einrichtungen nachzugraben, deren allmähliches aufkeimen, emporwachsen und sichausbreiten darzustellen, aber auch die wiederverkümmerung und das absterben mancher zweige zu schildern und die ursachen dafür klarzulegen. Auf der grundlage solcher geschichtlichen betrachtungsweise hat der verfasser sodann eine schilderung der bestehenden zustände aufgebaut und die frage zu beantworten gesucht, welcher wert für die tieferen seelischen bedürfnisse des menschengeistes ihnen zukommt, kann doch von volks*bildung* nur dort gesprochen werden, wo das ziel klar und deutlich in einer anregung und stärkung der feinsten seelischen kräfte und in einer so harmonischen entwickelung des geistes besteht, wie sie sich unter den bestehenden äußeren zuständen nur irgend erreichen läßt. — Man kann dem unternehmen nur wünschen, daß die folgenden bände auf der höhe der hier vorliegenden bleiben, dann wird ihm der verdiente erfolg sicher nicht fehlen.

Berlin-Charlottenburg. ARTUR BUCHENAU.

F. W. Bernhardt, *Auswahl aus Alfred de Musset.* Berlin, Weidmannsche buchhandlung. 1910. VI und 135 s. Dazu anmerkungen in einem sonderheft. 42 s. M. 1,60.

„Sein herzblut hat er in seine lyrischen gesänge hineinströmen lassen, und sie geben uns daher das beste dichterbild." So heißt es in dem vorwort, und das trifft für Musset gewiß zu. Dann wird es aber auch nicht unberechtigt sein zu fragen, warum auf 113 seiten text nur 13 und eine halbe seite lyrik, aber über 60 seiten theater kommen. Man könnte einwenden, daß Musset als lyriker für schüler noch nicht erreichbar sei. Aber ich würde mir mehr inneren gewinn für primaner versprechen, wenn ich mit ihnen, wenn auch langsam, die *Lettre à Lamartine*, die *Nuit de mai* und die *Nuit d'octobre* durchnehmen dürfte, als wenn sie mühelos den *Fantasio* läsen. Gewiß, auch er ist wertvoll für die kenntnis des *ganzen* dichters und einer bestimmten zeitströmung; aber man wird, um Goethe lebendig zu machen, es doch auch vorziehen, möglichst viele seiner gedichte — und zwar ungekürzt — zu lesen, als daß man etwa *Die laune des verliebten* als ersatz für ein dutzend unsterblicher lieder nimmt, bloß weil das kleine lustspiel *auch* charakteristisch für ihn ist. Die folge dieses mißverhältnisses ist, daß die proben der lyrik Mussets größtenteils aus ganz kurzen bruchstücken bestehen, und daß auch nicht *eine* der *Nuits* vollständig mitgeteilt ist.

Die biographische einleitung ist gut. Auch die anmerkungen sind im ganzen erfreulich. Nur wird es nicht angehen, bei der *Histoire d'un merle blanc* zu den *pérégrinations cruelles* des Kacatogan (d. i. Victor Hugo) darauf hinzuweisen, daß Hugo nach dem staatsstreich 1851 verbannt worden ist, denn 1842 konnte Musset davon noch nichts ahnen.

An druckfehlern und sonstigen verstößen ist kein mangel. Gleich auf der ersten seite heißt es: „Musset führt seinen stammbaum zurück auf Colin Musset . . . dem freunde (so!) des Thibaut, *comte de Champagne*." In den anmerkungen s. 13 wird von Boileau und „*seiner* berühmten *Art poétique*" geredet. — Druckfehler finden sich s. 9, z. 8 v. o. und z. 9 v. u., s. 11, letzte zeile, s. 30, z. 27, s. 56, z. 2, s. 61, z. 4, s. 64, z. 2 v. u., s. 66, z. 17, s. 73, z. 4, s. 99, z. 2, s. 122, z. 12 v. u. Für ein fremdsprachliches schulbuch ist das nicht zu wenig!

Steglitz. Willibald Klatt.

Alfred M. Schmidt, *Kunsterziehung und gedichtbehandlung.* Erster band. Zweite, verbesserte und sehr vermehrte auflage. Leipzig, Julius Klinkhardt. 1911. XII und 438 s. Geb. m. 6,20.

Seit seinem ersten erscheinen im jahre 1905 ist dies buch zu einem stattlichen großoktavbande herangewachsen. Die vielfachen erweiterungen beruhen z. t. auf eignen praktischen erfahrungen S.s, z. t. stützen sie sich auf die inzwischen erschienene fachliteratur. So ist eine einführung in das wesen der dichterischen kunst hinzugekommen, eine ästhetik des stils, betrachtungen über den ideengehalt und die dichterpersönlichkeit sind eingeschoben usw. — Anderseits hat S. alles zu beseitigen oder fernzuhalten gesucht, was den „schein der einseitigkeit

wie der übertreibung“ erwecken könnte, und wer die erste auflage kennt, weiß, was damit gemeint ist. Aber einseitigkeit und übertreibung sind eben nicht für jeden dasselbe, und so wird mancher mit mir den eindruck haben, daß selbst in dieser gemilderten auflage die betonung der form noch zu weit geht. S. will dem gedicht als kunstwerk nach allen seiten gerecht werden, er will den schüler das „innige füreinander der sinnlichen und geistigen elemente“ eines gedichtes empfinden lehren und zu verständnisvollem vortrag anleiten: gewiß alles sehr schön, aber man kann auch hier leicht des guten zu viel tun. Wie den dichter bei der wahl seiner worte nur ein unbewußtes gefühl für harmonie leitet, so braucht sich auch der schüler nicht bei jeder zeile oder gar bei jedem worte dieser harmonie bewußt zu werden. Eine dahin zielende methode birgt vielmehr die gefahr in sich, den unbefangenen genuß des kunstwerks zu zerstören. Und das tun die mikroskopischen untersuchungen, die S., wenigstens auf dem papier, mit seinen lehrbeispielen anstellt. Demgegenüber möchte ich auf Goethes worte über die wirkung des Mignonliedes (*Lehrjahre*, buch 3, anfang) verweisen, die auch S. anführt, ohne doch aus ihnen zu lernen. Ihre kürze mahnt zur mäßigung. — Aber eine gewisse breite ist leider dem buche überhaupt eigen, ohne daß sie freilich überall störte. Da, wo S. nicht unmittelbar für den unterricht schreibt, dienen seine ausführungen in schönster weise zur fortbildung des lehrers, und dadurch erhöht sich der wert des buchs. Ich will bloß das gebiet der sprachmelodie herausgreifen: über alle ergebnisse und versuche der forschung auf diesem neuland berichtet S. zusammenfassend und hofft dadurch zu eignen beobachtungen anzuregen.

So kann das buch jedem lehrer des deutschen von vorteil sein, für das studium und auch für die praxis; denn selbst wer sich von vornherein nicht zur „künstlerischen“ gedichtbehandlung bekehren lassen will, wird gut tun, sich mit ihr bekannt zu machen: man kann auch vom feinde lernen!

Alfred M. Schmidt, *Einführung in die ästhetik der deutschen dichtung.* Ein handbuch für schüler höherer lehranstalten. Ausgabe A. Leipzig, Julius Klinkhardt. 1908. VIII und 279 s. Geb. m. 2,60.

Dies buch ist im wesentlichen ein auszug aus dem vorigen für die hand des schülers. Es bringt zunächst im „besonderen teil“ etwa 30 einzelbetrachtungen deutscher gedichte und untersucht dann im „allgemeinen teil“ das dichterische kunstwerk als solches nach inhalt, rhythmus, sprachmelodie und stil; den schluß dieses zweiten teils bildet eine übersicht über die einzelnen arten der poetischen kunstwerke. In beiden teilen stützt sich S. gelegentlich auf Köster, Goldscheider und R. M. Meyer; auch Elsters normen verwertet er von anfang an, ohne freilich dessen namen zu nennen. Im übrigen ist das buch durchtränkt von S.s eignen ästhetischen und methodischen anschauungen.

Wird nun der schüler durch dieses buch wirklich ästhetisch genußfähiger werden, wie es S. hofft? Ich glaube es nicht, vor allem wegen des ersten teils, den ich grundsätzlich ablehne. Im lebendigen unterricht mag man den schüler durch die einzelnen stufen der gedichtbehandlung unauffällig hindurchführen, aber im gedruckten buch darf

er sie nicht ausgearbeitet in die hände bekommen. Sie müssen unerträglich auf ihn wirken, vor allem in dieser häufigen wiederholung und in dieser ermüdenden breite, die oft ein kleines kunstwerk unkrautartig überwuchert. So reicht die erklärung zu den neun zeilen von Mörikes *Er ist's* von s. 38—44! Und welcher art die erklärung ist, davon will ich ein beispiel geben. Über den vortrag des gedichts sagt S. s. 40: „daher ist der anfang nicht zu bewegt zu sprechen, nicht voll freudiger frühlingslust, nur im klang der stimme und in dem sehnend-beseligenden tonfall liegt es innig wie lenzesstrahl;" und gleich weiter heißt es: „der wechsel von haupt- und nebenbetonungen (stelle sie fest!) gemahnt an die bewegung der frühlingsluft." Als schüler hätte ich über solche redensarten, die übrigens nicht vereinzelt sind, herzlich gelacht; als lehrer und kollege möchte ich S. wenigstens raten, seine eigne warnung mehr zu beherzigen: „man kann leicht zuviel in ein gedicht legen" (s. 99). Umgekehrt vermisse ich bisweilen das eingehen auf die entstehung des gedichtes, z. b. bei Goethes lied *An den mond*, wo es zur erklärung unentbehrlich ist. S. kommt es eben mehr auf die form an; daher auch die drei notenbeilagen, an denen er z. b. die zweifache auffassung vom *Heidenröslein* klar macht.

Eher als der erste teil würde sich der zweite für die hand des schülers eignen, aber auch hier arbeitet S. zu sehr mit rhythmischen und musikalischen empfindungen, die nun einmal subjektiver natur sind. Als ein versuch, die wenigen sicheren beobachtungen über sprachmelodie in der schule zu verwerten, scheint mir das ganze buch verfrüht.

Hildesheim. Kurt Matthaei.

VERMISCHTES.

DAS LAND DER SEHNSUCHT.

(*Ein klassenversuch.*)

Man wirft uns oft und leider mit recht vor, die seelen unserer schüler seien noch immer *terrae incognitae*, zu denen es für uns keine brücke gebe. Es ist begründete hoffnung vorhanden, daß es einmal anders werden wird. Zahllose arbeiter sind damit beschäftigt, in den dunklen schacht hinabzusteigen, und von tag zu tage verbessern sich die methoden der kinderforschung. Die meisten von uns neusprachlern, die des dienstes immer gleichgestellte uhr zur gleichen arbeit ruft, können zu dem stolzen bau der experimentellen psychologie so gut wie nichts beitragen. Und doch wäre es gewiß verfehlt, auf irgendeine kleinarbeit geringschätzig herabzusehen; jeder in seiner ecke, können wir auf dem wege der umfrage kenntnisse gewinnen, denen zwar keine streng wissenschaftliche bedeutung zukommt, die aber immerhin ein wenig mehr licht und ein wenig mehr verständnis schaffen.

Ich ließ kürzlich eine quinta des hiesigen gymnasiums, in der ich den französischen unterricht nach der (leider) vorgeschriebenen

gemischten methode erteile, ohne jede vorbesprechung eine klassenarbeit über folgendes thema schreiben: *Quel est le pays de vos rêves? Si vous étiez riches, où voudriez-vous voyager?* Etwas schwierig scheint die sache schon für 15 bis 16 jährige gymnasiasten; ich schicke aber gleich voraus, daß alle außer den drei ersten gymnasialjahren (VII, VI, V) schon einen dreijährigen unterricht im französischen in der volksschule genossen hatten.

Die achtundzwanzig setzten sich an die arbeit, und nach dreiviertel stunden war ich im besitz ihrer intimsten träume.

Den vorzug hatte *Amerika*; es gibt allerdings kein luxemburgisches dorf, ja fast keine familie, wenigstens auf dem lande, die nicht einen vetter oder einen onkel im großen lande des westens zählte. Von den acht quintanern, deren traum nach Amerika geht, ist nur einer, ein übrigens wenig geweckter knabe aus einem industriezentrum, den das *industrielle* Amerika mit Neuyork und Chikago anzieht. Bei den sieben anderen ist es im grunde noch dieselbe alte idylle aus der zeit Rousseaus und Chateaubriands: verschwommene erinnerungen von urwälderabenteuern, blockhaus am see usw.

Drei ziehen nach *Afrika*, wobei die erinnerung an Stanleys und Nachtigalls reisebeschreibungen sichtlich vorschwebt. Einer von ihnen ist in Ägypten mit seiner sehnsucht zu haus. — Fünf haben *Frankreich* gewählt, einer, der Daudet mit fleiß gelesen, ein anderer, der sich behutsam an die klassensektüre (Bruno, *Le Tour de la France*) angelehnt. — Zwei schüler träumen von *Italien*, von denen der eine, sohn eines künstlers, in schwärmerischen tönen, wie ein romantiker, die kunst Italiens preist; zwei von *Griechenland*, wobei ich gestehen muß, daß ihr hymnus wirklich überzeugt klingt. — Einer, der Pierre Lotis *Pêcheur d'Islande* gelesen, folgt den hauptholden auf ihren fahrten nach *Singapur* oder *Island*; einen anderen zieht es nach *Zeylon*, einen dritten durch *Zentralasien* nach *Japan*. Vier andere je nach dem *Schwarzwald*, nach den fjorden *Norwegens*, nach *Belgien* und der *Schweiz*.

Die *persönlichste* arbeit aber ist die eines stillen knaben, von dem ich bisher kaum mehr wußte, als daß er schwerfällig im reden wie im schreiben ist. Ich lasse sie hier wortgetreu folgen:

Le pays de mes rêves.

Ah! si j'étais riche! Oui, beaucoup de gens disent comme ça et puis désirent des choses plus ou moins agréables. Mais si moi j'avais de l'argent, JE NE LE DÉPENSERAIS PAS EN VOYAGEANT, *en achetant des choses inutiles, ou en jouant, mais voici ce que je ferais. Si j'étais riche, je me ferais bâtir un château dans une contrée solitaire. J'achèterais de beaux livres et je passerais mon temps à étudier et à aller à la chasse. Le soir je m'asseyerais dans mon parc et j'y rêverais. Je ferais de la botanique, je chercherais à avoir un herbarium* (sic). *Car la botanique est ma branche favorite. Je voudrais vivre solitaire. Tous les jours j'irais quelques heures à cheval. Avec un vieux serviteur, je vivrais loin des hommes et des bruits du monde. Et avant de mourir, je donnerais mes biens à mon village natal pour fonder une école on une autre institution publique.*

Luxemburg. M. Esch.



ZUR BEHANDLUNG DER ENGLISCHEN GRAMMATIK.

Eine reminiszenz.

Ahnerts bericht über Max Försters frankfurter vortrag und Klinghardts besprechung von Wendts *Syntax des heutigen englisch* im vorliegenden heft der *N. Spr.* (s. 346ff. und 375ff.) mögen es entschuldigen, wenn ich die gerade frei gebliebene seite zur wiederholung einiger sätze benutze, die in einem *Engl. Stud.* III (1880) von mir veröffentlichten und jetzt begreiflicherweise vergessenen aufsatz gedruckt worden sind. Das vor zweiunddreißig jahren über das verhältnis des historischen und des praktischen in der behandlung der laut- und flexionslehre gesagte scheint mir immerhin mit den heutigen erörterungen über die englische syntax noch in lebendigem zusammenhang zu stehen (vgl. besonders Klinghardt s. 376f. zu Jespersens *Progress in Language*, 1894, und Wendts oben erwähnter *Syntax*).

A. a. o. empfehle ich in einem ersten abschnitt, die lautlehre so zu behandeln, daß der schüler nicht nur zu einer klareren erkenntnis der ne. laute und zu größerer korrektheit und sicherheit in deren gebrauch gelange, sondern auch zugleich den jetzigen lautbestand als moment einer fortschreitenden lautentwickelung begreifen lerne. In derselben weise könnten und müßten wir, wie ich dann weiter zeige, unsere schüler zu einer mehr historischen auffassung auch der flexionslehre hinführen, indem wir vor allem den tatsächlichen sprachstand in ein möglichst klares licht stellen. Besitze die jetzige sprachperiode an und für sich nur ebensoviel historisches recht wie jede der früheren, so habe sie in der schule ohne zweifel ein größeres, und wenn man an das heutige englisch den flexionsmaßstab einer älteren zeit anzulegen und in dem großen formenreichtum ein ideal zu erblicken pflege, hinter dem die sprache nun immer weiter zurückbleibe, so sei das eine auffassung, die vielleicht in die studirstube, sicherlich aber nicht in das schulzimmer gehöre. Die gelehrte forschung möge mit bedauern auf die trümmer der alten formenherrlichkeit hinschauen; die schule könne in ihnen nur ruinen sehen, aus denen das neue leben der jetzigen sprache erblüht ist. „Und verfall der flexionsformen ist doch auch nicht verfall der sprache. Das ne. hat auf den gebrauch von personalendungen fast gänzlich verzichtet. Die sprache ist darum keineswegs verarmt; sie zieht es nur vor, die personalverhältnisse durch getrennt stehende fürwörter zum ausdruck zu bringen. Ja man darf behaupten, daß das formenarme heutige englisch sprachlich über dem formenreicheren ags. oder gar dem griechischen und dem sanskrit steht. Wo das englische mit *I do, we do, you do, they* (oder einfach) *do* ausreicht, muß das sanskrit bei auch zweilautiger wurzel (*d'a*) einen apparat von 18 (statt 7) silben und fast 50 (statt 15) lauten in bewegung setzen! Verkümmern wir daher auch der lebenden englischen flexion zum mindesten in der schule ihr gutes recht nicht . . .“

W. V.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XX. NOVEMBER 1912. Heft 7.

LES ASSISTANTS ÉTRANGERS[1].

Comme M. Molitor l'a si bien défini dans son mémoire présenté au Congrès International de Paris, 1909, on entend par assistants tous les auxiliaires de nationalité étrangère qui, dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices ou dans les établissements d'enseignement secondaire, travaillent côte à côte avec les professeurs nationaux.

Dans son brillant exposé, l'éminent rapporteur se plaignait de la réserve que les milieux officiels observent lorsqu'il s'agissait de se renseigner sur les assistants étrangers. Néanmoins, M. Molitor nous a fait l'historique de la question; il nous a indiqué les revues qui ont publié ou plutôt qui ont signalé quelques articles dus à la plume des assistants. Il n'a pas craint, tout en louant les avantages incontestables qu'une telle organisation pourrait rendre à l'enseignement des langues modernes, de soulever certaines questions délicates, montrant ainsi qu'il n'est point aisé de les discuter devant un forum international.

Les résultats d'un séjour à l'étranger dépendent surtout de qualités individuelles qui ne se rencontrent que chez un homme mûr, ayant beaucoup voyagé, connaissant les mœurs et coutumes du pays où il est appelé à remplir des fonctions qui demandent beaucoup de tact.

La circulaire du Gouvernement français, qui nous a été gracieusement communiquée par M. Girot, professeur agrégé d'allemand au Lycée Condorcet, donne des instructions très

[1] Vortrag, gehalten auf dem 15. Neuphilologentag in Frankfurt am Main am 29. mai 1912.

complètes et fort judicieuses servant de base à toutes les conventions.

Les notes officielles échangées entre les pays concordataires, c'est-à-dire, la France, l'Angleterre, l'Autriche, la Prusse, la Saxe, ont cherché à définir le rôle et les fonctions de l'assistant étranger. — Elles désignent en outre les titres que doivent posséder les assistants: «Les assistants français devront, *en règle générale*, posséder le diplôme de licencié (lettres, histoire, science) ou un certificat d'études supérieures, lorsque ce certificat sera exigé en vue de l'agrégation. Ils devront connaître les éléments de la langue allemande. — Les assistants allemands devront avoir subi l'examen d'Etat (*Oberlehrerexamen*) et posséder les éléments de la langue française.»

Elles fixent aussi le maximum des heures de travail qu'on peut exiger des assistants (le service journalier ne dépassera pas deux heures).

On insiste de part et d'autre sur le fait que l'assistant se rend à l'étranger non pas tant pour enseigner sa langue maternelle, mais surtout pour apprendre la langue étrangère et connaître les institutions du pays où il passera une année ou deux.

M. Molitor a, avec raison, insisté sur ces deux points; il a même attiré l'attention du Congrès sur les difficultés résultant de cette double mission: enseigner et apprendre; c'est-à-dire, travailler pour gagner sa vie et profiter de son séjour pour acquérir les connaissances indispensables à sa vocation future.

Malgré les notes échangées entre les Gouvernements où toutes les précautions officielles ont été prises pour que le choix des assistants se fasse avec le maximum de garanties, où les attributions des candidats sont rigoureusement fixées, il semble qu'en pratique il y ait parfois de légères dérogations à la règle, au grand détriment de l'institution.

Dans l'intérêt même de cette institution, il faudrait pouvoir se rendre compte des abus qui ont pu se produire et des succès à signaler; il faudrait pouvoir examiner, avec impartialité, les plaintes aussi bien que les louanges, et établir ainsi un juste équilibre.

Telle a été l'intention de M. Molitor et du Congrès International de Paris en proposant la nomination d'une Commission Internationale d'enquêtes. En acceptant cette motion, le Congrès a exprimé le désir que cette Commission se docu-

mentât et soumît ses conclusions au prochain Congrès, celui des *Neuphilologen* à Zürich.

Les membres de cette Commission nommée par le Congrès International sont: MM. Braunholtz (Angleterre), Dörr (Allemagne), Mérimée et Molitor (France), Reiterer (Autriche), Otrok (Hongrie), Zlatanoff (Bulgarie). — La présidence en a été donnée à M. Molitor à l'unanimité. Il est entendu que la Commission pourra s'adjoindre d'autres personnes. En outre, la Commission a ultérieurement décidé de constituer, dans chaque pays, un Comité qui, par l'entremise de son président, se tiendra en relations avec le président du Comité central; les divers comités travailleront d'après un plan uniforme.

Au Congrès de Zürich, nous avons entendu un échange de vues entre MM. Dörr, Thiergen, Girot et Weill. Les communications faites par ces messieurs nous ont montré une fois de plus, combien l'étude de la question offrait de difficultés. Néanmoins, les organisateurs du Congrès de Francfort n'ont pas hésité à la mettre à l'ordre du jour.

En répondant ainsi au vœu émis par les Congrès de Paris et de Zurich, ils sont sûrs de l'approbation de tous les professeurs de langues vivantes et de tous ceux qui, amis du progrès, ne craignent pas dans l'intérêt général de l'enseignement secondaire, de prendre part à une discussion dont les résultats ne pourront que contribuer à donner un nouvel et puissant essor à l'enseignement moderne.

Les organisateurs du Congrès ont voulu d'abord préciser la question. Ils auraient aimé pouvoir vous soumettre le résultat d'une enquête faite auprès de tous les intéressés.

Après avoir dressé un questionnaire détaillé, le Bureau du Congrès a eu un échange de vues avec les gouvernements des Etats concordataires. Ce questionnaire a été publié dans le numéro de mars des *Langues Modernes*, Bulletin mensuel des professeurs des langues vivantes de l'enseignement public.

La question des assistants est très complexe. Nous avons d'abord:

a) Les directeurs d'offices de placement, dépendant du Ministère de l'Instruction publique des Etats concordataires. C'est là que viennent se centraliser toutes les demandes d'échanges et que les assistants reçoivent les instructions spéciales.

b) Les directeurs d'établissements secondaires,

c) Les assistants eux-mêmes.

Le Bureau du Congrès a voulu adresser aux Gouvernements, aux directeurs d'établissements, aux assistants, un questionnaire. Il espérait recevoir à temps les réponses à ces questionnaires; ces réponses auraient été examinées par la Commission nommée à Paris, elles auraient fait l'objet d'un rapport spécial, et la tâche de celui que le Bureau a désigné pour référer sur la question eût été moins ardue. Nous aurions pu adresser aux Gouvernements et à tous les intéressés, avant l'ouverture du Congrès, les propositions arrêtées par la Commission elle-même. Le terrain aurait été préparé, et nous ne doutons pas que le XVme Congrès ne fût arrivé à répondre, dans une certaine mesure, aux désirs et vœux exprimés aux Congrès de Paris et de Zurich.

Malheureusement, les résultats du questionnaire, un peu long peut-être, n'ont pas donné ce que le Bureau eût été en droit d'attendre. Ces questionnaires n'ont pu être adressés aux divers établissements ni aux assistants par les offices symétriques de placement.

Ici, nous devons rappeler un article de la convention, article dont nous reconnaissons la justesse: «Les candidats s'engagent moralement à ne rien publier sur les établissements où ils ont séjourné, sans l'autorisation du Bureau de leur pays.» — Aussi ne soyons nullement surpris, si les offices de placement établis dans les pays dont les Gouvernements ont conclu entre eux une convention d'échanges se soient montrés très réservés lorsque le Bureau leur a soumis ces questionnaires. Ils ne pouvaient agir autrement. D'abord les Gouvernements qui avaient réussi, après de nombreux pourparlers, à établir une sorte de convention internationale dont M. Molitor n'a pu assez reconnaître «les bonnes intentions toutes théoriques», ne pouvaient, sans porter atteinte à l'institution même, remettre en mouvement les rouages administratifs du Ministère de l'Instruction publique et de celui des Affaires Etrangères.

Ensuite, tout en reconnaissant l'opportunité de faire une enquête, de traiter la question des assistants étrangers devant un forum international, d'entendre le résultat des expériences faites, on se rendait bien compte que, au cours de la discussion, des comparaisons entre les institutions des divers pays

deviendraient inévitables, que les critiques courraient le risque d'être personnelles.

Nous ne saurions donc blâmer une telle façon d'agir; au contraire, elle est inspirée par une sage prudence, et nous y voyons la garantie de la bonne marche de cette institution. Cette prudence et cette garantie sont d'ailleurs tout-à-fait à leur place.

L'auxiliaire de nationalité étrangère qui travaille à côté du professeur, se trouve être en mission officielle. Il n'est plus son propre maître, ses actes, ses paroles, tout est contrôlé; il a reçu des instructions précises, il arrive dans un milieu où il sera accueilli avec une bienveillante réserve. En outre, avant son départ, on lui a beaucoup parlé de la société où il va entrer; on a attiré son attention sur la nouvelle vie de famille.

Au lieu d'une pension famille, l'assistant en France doit se contenter de l'internat, tandis que son collègue français aura d'autant plus de peine à trouver une pension famille en Allemagne que l'indemnité de séjour est souvent insuffisante. D'où déception de part et d'autre.

Afin de pouvoir se créer des relations, le jeune homme cherche à donner des leçons. Nouvelle source de difficultés. En France, les professeurs pouvant donner eux-mêmes des répétitions aux élèves des établissements où ils enseignent, les assistants étrangers à la recherche de leçons particulières se trouvent en situation délicate vis-à-vis des professeurs.

En Allemagne et surtout en Autriche (Vienne), ce sont les professeurs de français (français eux-mêmes) qui voient dans l'assistant étranger une sorte de concurrent. «Il nous enlève notre pain», disent-ils. — Par contre, les professeurs de langue allemande n'attachent pas une grande importance au fait que les assistants donnent aussi des leçons.

Il ne faut donc pas s'étonner que les rapports présentés par ces jeunes gens ne soient rien moins qu'objectifs. Les conditions ambiantes dans lesquelles s'est trouvé le rapporteur, son caractère, le degré de sociabilité et d'assimilation qu'il possède, voilà autant de facteurs dont on ne tient pas assez compte en lisant ces rapports.

Une fois à l'étranger, ces jeunes gens établissent nécessairement une comparaison entre le système scolaire de leur pays et celui du pays dans lequel ils se trouvent. De la

comparaison des systèmes scolaires à celle des examens exigés pour le professorat dans les divers pays, il n'y a qu'un pas.

Il est tout naturel que le candidat qui vient de passer un examen dans son pays natal soutienne que cet examen est supérieur à celui du pays étranger. Il est trop jeune pour se rendre compte que chaque pays a son système scolaire régi par des lois qui lui sont propres; que les examens donnant droit à enseigner dans les écoles publiques de divers pays ne peuvent soutenir de comparaisons, parce que tous ces réglements d'examens sont animés d'un esprit différent. Nous n'avons pas en Allemagne un examen correspondant à l'agrégation, et les concours exigés en Italie pour obtenir une place sont chose inconnue en Allemagne comme en France.

Jamais des collègues d'âge mûr, ayant voyagé, connaissant à fond le système scolaire de plusieurs pays, ne feront de telles comparaisons.

Néanmoins, les rapports présentés par les jeunes gens sont dignes d'intérêt. En les lisant avec un esprit d'indulgence et même de bienveillance, on y trouvera plus d'une question à examiner. Parmi eux, signalons le rapport publié dans le compte-rendu de l'exercice de 1910 à 1911 du *Musée Pédagogique*, dû à la plume si compétente de M. Friedel et ceux qui ont inspiré plusieurs articles parus dans diverses Revues. Ces articles nous ont été gracieusement communiqués par M. le Dr. Paul Fischmann et nous tenons à lui adresser l'expression de notre reconnaissance pour le résumé si instructif qu'il a bien voulu nous remettre.

Le Comité du Congrès a reçu plusieurs communications intéressantes des quelques assistants qui ont répondu de fort bonne grâce au questionnaire établi par les soins du Bureau du Congrès.

Nous ne pouvons donner lecture in extenso des rapports déjà publiés ou des réponses reçues qui auraient pu être plus nombreuses vu le nombre des assistants. En France, M. Friedel nous signale pour 1911 le chiffre de 116 assistants, soit 22 assistants et 35 assistantes de langue anglaise (Anglais ou Ecossais), 45 assistants et 14 assistantes de langue allemande (Prussiens, Saxons ou Autrichiens).

Dans les articles parus dans les revues allemandes et inspirés par les assistants, nous avons constaté que les plaintes formulées par ces derniers ne correspondent pas toujours aux

réponses qui ont été faites au questionnaire établi par le Bureau. On est mieux disposé à publier une critique qu'une louange; celui qui a été content n'éprouve pas le besoin impérieux de dire à tout le monde combien son séjour à l'étranger lui a été rendu agréable. Au contraire, celui qui a été déçu désire pour deux raisons faire connaître les causes de sa déception.

D'abord, dit-il, un homme prévenu en vaut deux. Je ne veux pas qu'un de mes amis souffre ce que j'ai souffert; on m'a promis monts et merveilles, je n'ai eu que des déboires à essuyer. Ensuite, sans m'attaquer à l'institution elle-même, je veux en appeler encore à un juge désintéressé. En prenant connaissance de ces critiques souvent provoquées par des malentendus, il ne faut pas oublier que, pour un jeune homme qui revient triste et découragé, nous en avons d'autres satisfaits de leur séjour.

Loin de passer sous silence les plaintes qui nous sont parvenues, nous devons, dans l'intérêt même de l'institution, en chercher les causes, et une fois que nous les connaîtrons, il sera facile avec un peu de bonne volonté de les supprimer.

Tous les assistants reconnaissent les avantages énormes que leur offre un séjour à l'étranger, lorsqu'ils peuvent assister aux leçons dans une école publique, suivre des cours à l'Université. Qu'y a-t-il donc de plus naturel que chaque pays fasse son possible pour que ses ressortissants tirent de ce séjour le maximum d'avantages! Les ressortissants d'un même pays désirent obtenir à l'étranger les mêmes facilités qu'on accorde à ceux qui viennent chez eux.

Ce sont les mêmes difficultés que nous rencontrons lorsque deux familles échangent leurs enfants. L'une se dit: plus nous ferons pour l'enfant qui nous est confié, plus nous lui rendrons le séjour agréable; plus nous lui témoignerons de confiance, plus la famille où j'ai mis mon enfant se croira obligée de nous rendre la pareille.

Dans ce raisonnement, si juste qu'il puisse paraître, on oublie de tenir compte de la personnalité. Il est peu probable que les deux jeunes gens échangés aient le même caractère, moins probable encore que les deux familles aient le même intérieur. Alors, malgré la meilleure volonté du monde, malgré toutes les mesures prises, on ne peut prévenir ni les abus ni les déceptions.

Il en est de même dans la question des assistants. Sub-

stituons le mot famille au mot nation ou milieu, et nous aurons l'explication des plaintes formulées plus haut. Ces plaintes ont presque toutes une cause matérielle: le logement, la nourriture. Où que vous soyez et si agréable que soit le milieu, si la nourriture ne vous convient pas, si la chambre que vous habitez ne vous plaît pas, vous êtes de mauvaise humeur et vous trouvez votre entourage désagréable.

Sans prétendre au luxe, offrons donc, dans tous les pays concordataires, les mêmes conditions d'habitat.

L'assistant qui, chez lui, a passé par l'internat refuse généralement d'accepter l'internat à l'étranger.

L'assistant qui n'a jamais connu l'internat n'en voit au début que les avantages. Les inconvénients dépassant par la suite les avantages, il est déçu, il veut mettre en garde ses collègues contre cette institution, et il essaye de livrer ses impressions à la publicité.

Que les offices symétriques des pays concordataires étudient cette question et que l'on donne suite au vœu émis par les assistants contre l'internat. Accordons-leur une indemnité suffisante, plaçons-les dans les familles.

L'assistant s'expatrie pour perfectionner ses connaissances dans une langue étrangère, et ici les réponses aux questions posées sont tout-à-fait contradictoires. Les uns ont trouvé des personnes bienveillantes qui se sont donné la peine de corriger leurs fautes de prononciation et de les diriger dans leurs travaux; les autres ont été abandonnés à leur propre sort.

Afin de porter remède à ces plaintes, il faut d'abord s'assurer si elles sont fondées. Au lieu de les crier sur les toits, en les exagérant peut-être, qu'on charge une personne autorisée, de même nationalité que l'assistant et connaissant à fond le pays où il se rend, d'aller visiter ces quarante jeunes gens et jeunes filles dans leur centre d'activité. Elle seule pourra recueillir sur place les desiderata. Tout en se bornant à conseiller les assistants et les assistantes, elle se rendra facilement compte si les postes confiés aux assistants répondent bien à leur caractère et à leurs aptitudes. L'assistant s'ouvrira d'autant plus volontiers à un compatriote qu'il est convaincu qu'on agit dans son intérêt.

Conseillers paternels de jeunes gens envoyés souvent sans expérience, ces délégués officiels pourraient rendre de signalés services. Ces visites régulières faites aux assistants mettraient

fin aux communications si contradictoires qui nous ont été adressées.

La majorité des assistants reçoivent, après leur inscription, un exemplaire des instructions. Pourquoi ne pas établir une règle générale et remettre à chaque assistant, avant son départ, un exemplaire des instructions publiées dans les bulletins officiels des divers pays? Du moment que ces instructions ont été sanctionnées par le Ministre, tout intéressé devrait les recevoir d'office. Le jour où l'assistant aura pris connaissance des instructions officielles des deux pays respectifs, tout malentendu disparaîtra. La présentation se fera plus facilement, les leçons seront mieux organisées.

Le rôle que l'assistant est appelé à jouer dans l'enseignement général est de la plus haute importance. Nous avons des expériences dans ce domaine qui peuvent être très utiles. Tous les professeurs qui ont confié à des assistants des classes sous leur direction n'ont eu qu'à se louer des résultats obtenus. Le professeur assistait à la leçon, donnait à l'assistant les instructions nécessaires. Il est évident qu'il ne serait pas opportun de confier à un auxiliaire étranger l'enseignement dans plusieurs classes et de le rendre responsable des résultats obtenus.

C'est sans doute ce que la note officielle voulait prévenir en précisant que l'assistant ne pourrait être chargé que de donner des exercices facultatifs tels que la conversation.

Celui qui a été appelé à donner des leçons de conversation sait par expérience combien ces leçons sont difficiles; elles exigent du maître qui les donne un vrai talent pédagogique. Le sujet de la conversation doit répondre aux besoins du moment. On ne peut commander à quelqu'un d'être disposé à converser à heure fixe. Puis ce qui plaît à l'un ne plaît pas à l'autre, et vous n'avez plus un dialogue, mais un monologue manquant de vie. Les sujets se prêtant à la conversation sont vite épuisés, il faut avoir recours aux livres, à la lecture, autres sources de difficultés. Presque tous les auxiliaires se servent d'un livre, soit Stier, *Conversation française*, soit Schweitzer ou Simonnot, soit encore des journaux illustrés.

Lorsque les assistants se servent de livres, les exercices sont régulièrement suivis, les élèves font des progrès, surtout s'ils appartiennent aux classes supérieures et sont âgés de 16 à 20 ans.

Si le professeur a pu répartir les élèves par groupes homogènes de 5 à 6, les progrès sont encourageants, la discipline est bonne, les leçons de conversation se font en plein air, à la promenade, dans la cour, rarement en classe. Les meilleurs résultats sont signalés dans les établissements où l'assistant est devenu le collaborateur du professeur. Les rapports entre assistant et professeur sont donc d'une très grande importance pour la bonne marche de cette institution.

Personne ne peut forcer un professeur à prendre un assistant, de même qu'aucun professeur ne recevra des candidats appelés à faire un stage dans l'enseignement s'il ne présente pas les qualités requises pour une tâche si délicate et si honorifique. Il faut faire un choix et ne pas adresser un assistant au premier professeur venu. C'est ici que le rôle du conseiller peut rendre encore de grands services.

Avant de partir pour l'étranger, le candidat doit recevoir de la personne qui sera appelée à lui rendre visite dans son nouveau champ d'activité toutes les instructions désirables. Pédagogue expérimenté, il pourra, avec sa connaissance des milieux, donner à son collègue du pays où il dirige l'assistant tous les renseignements voulus. Cet échange de vues, se faisant généralement au cours d'une visite et non par note officielle, aura une très grande valeur. Chaque année le terrain sera mieux préparé, et comme on n'enverra le jeune homme qu'au poste où il est attendu avec plaisir, les réclamations se feront plus rares; si réclamations il y a, les autorités seront en mesure d'aviser, le cas échéant, de sévir.

Les assistants ne cherchent pas à faire des travaux scientifiques, car ce n'est pas le but de leur séjour à l'étranger. Ils doivent apprendre à connaître la vie et les mœurs de la nation étrangère; cependant ils aiment à suivre des cours dans une université et préfèrent se rendre dans une ville ayant un établissement d'instruction supérieure.

Quelques directeurs de différents pays ont eu même la courtoisie de faire tout leur possible pour que les assistants puissent suivre les cours, quittes même à changer l'horaire déjà établi.

Les expériences que les jeunes gens font dans leurs rapports avec la société méritent toute notre attention. On ne peut forcer aucune famille dans quelque pays que ce soit à ouvrir ses portes à un étranger. L'assistant peut être

muni d'excellentes lettres d'introduction, s'il est timide ou gauche etc., etc., tout est inutile.

On parle de l'accueil cordial que les jeunes Français reçoivent dans toutes les familles allemandes et de l'accueil froid et réservé que leurs collègues allemands reçoivent dans les familles françaises. Mais n'oublions pas que nous avons deux cultures, deux caractères différents. Le type latin qui va à l'étranger est par nature un causeur agréable qui se dépensera pour conquérir son entourage, le type du Nord est plus réservé, plus timide. En pays latin ce dernier ne peut s'exprimer dans sa langue maternelle et ne manie pas encore avec aisance la langue étrangère.

Ceci nous explique pourquoi certaines contrées envoient plus d'assistants à l'étranger que les offices d'un autre pays ne peuvent en offrir. Un coup d'œil jeté sur la statistique générale des assistants étrangers en France et des assistants français à l'étranger nous montre que le chiffre des assistants français et assistantes françaises en Allemagne (Prusse, Saxe) et en Autriche, est de beaucoup supérieur à celui des assistants et assistantes allemands en France.

La moyenne pour les années 1908—1912 est de

65 Français pour 45 Allemands,
20 assistantes françaises pour 12 assistantes allemandes,
24 Anglais en France contre 12 Français, } en
33 Anglaises en France contre 25 Françaises } Angleterre.

Les assistants de langue allemande proviennent en majeure partie du Ministère de Berlin. Les Ministères de Saxe et d'Autriche ont présenté l'année dernière trois candidats. Les autres candidats allemands ont été recrutés directement par l'office qui tenait à pourvoir les postes pour lesquels les services ministériels ne pouvaient pas présenter des candidats en nombre suffisant.

Les assistants anglais et écossais (hommes et femmes) sont tous recrutés par le service de leur pays. Les candidats français à l'étranger ont été tous présentés par l'office français.

Outre les difficultés que nous venons de signaler, difficultés qui ne sont nullement insurmontables, nous en avons d'autres qui résultent de l'organisation scolaire même des différents pays.

Comme le signale le compte-rendu du *Musée Pédagogique* 1910—1911, la rentrée des classes ne se fait pas à la même

époque. L'année scolaire commence en Prusse à Pâques et en France au mois d'octobre. Il suit de là que l'administration prussienne offre à Pâques beaucoup de places excellentes, et c'est par contre une époque où il n'y a que fort peu de candidats français disponibles. Les meilleurs candidats sont en train de préparer leurs examens de fin d'année; il y aurait plus de candidats et sans doute de meilleurs à offrir, si les boursiers de l'Etat français qui vont passer une année de leur scolarité à l'étranger étaient autorisés à s'y rendre en qualité d'assistants.

D'un autre côté, l'administration prussienne présenterait encore plus de candidats qualifiés à des fonctions en France, si le Gouvernement français était en mesure d'assurer aux assistants prussiens des avantages semblables à ceux qui sont faits aux assistants français en Prusse.

Le régime de l'internat qui décourage la plupart des Anglais ne plaît pas non plus aux Allemands.

En ce qui concerne les pays de langue anglaise, dit plus loin le rapporteur français, «nous pouvons signaler deux difficultés: L'une tient à ce que l'administration anglaise n'a pas réussi jusqu'à présent, malgré ses efforts, à convertir beaucoup de grandes écoles à l'institution des assistants et des assistantes; l'autre à ce que les Anglais ont en matière de logement et de confortable des exigences qu'ils ne jugent pas pouvoir être satisfaites dans les lycées français où ils seraient hébergés en qualité d'assistants; ce qui décide beaucoup de candidats, et probablement les meilleurs, à s'abstenir.»

Ces difficultés disparaîtront d'elles-mêmes lorsque la question de logement et de pension sera la même pour tous les pays concordataires, lorsque les offices symétriques de placement n'enverront que des assistants de même âge, ayant terminé leurs études universitaires et ayant déjà fait un stage dans les écoles de leur pays d'origine, lorsqu'ils auront étudié la question des conseillers chargés de visiter leurs compatriotes en séjour à l'étranger. Alors, loin de diminuer, nous verrons chaque année le nombre des assistants augmenter, et de nouvelles conventions ne tarderont pas à être conclues avec de nouveaux pays.

La France vient de signer une convention avec l'Italie, et d'autres conventions sont en préparation entre la France, l'Espagne, la Bavière et la Hesse.

Si fondées que puissent paraître les plaintes que nous avons entendues et dont nous nous sommes fait l'écho, songez, Messieurs, avant de formuler vos critiques, à toutes les difficultés qui viennent d'être énumérées. Rappelez-vous qu'un auxiliaire de nationalité étrangère est au début de sa carrière, qu'il a besoin d'être conseillé, que les offices de placement symétriques ne peuvent être tenus de faire l'impossible, et que, si tout le monde y met du sien, il pourra sortir de la discussion plus d'une excellente idée qui nous engagera à continuer à travailler dans la voie que nous suivons dans nos Congrès.

Mannheim. Ch. Glauser.

FRANZÖSISCHER LEKTÜRE-KANON.

Verzeichnis aller bis zum 10. april 1912 vom kanon-ausschuß für brauchbar erklärten schulausgaben französischer schriftsteller.

(Fortsetzung.)

I. *Hugo, Victor, *Auswahl aus gedichten, dramen und romanen.* Feinsinnige, mannigfaltige auswahl, zum selbststudium und als privatlektüre in erster linie empfohlen.
Weidmann, Weißenfels. M. 2,20.

I. —, *Gedichte in zeitlicher reihenfolge.*
Stolte, Hartmann. M. 1,40.

K.II/I. *Iéna, Waterloo, Sedan* (Lanfrey, Duruy, Rousset).
Lintz, Wershoven. M. 0,90. Wb. 0,20. 2 abbildungen, 3 karten. Zahlreiche druckfehler. Anm. und wb. versagen oft. Karten und ausstattung lassen zu wünschen übrig.

K.I. *Jouffroy, *Mélanges philosophiques.* Nur bei philosophisch geschultem lehrer eine vorzügliche einführung in philosophisches denken. Ausgezeichneter kommentar.
Winter, Dannheisser. M. 1,60.

K.I/O II. **Journaux, A travers les Journaux français.* Passende einführung in die verschiedenen gebiete des öffentlichen lebens, obwohl einige stoffe für die schule nicht geeignet sind. Anm. nicht immer glücklich.
Velhagen, Henriette François. M. 1,40.
*Ref.-ausgabe M. 1,40.

K.I. Jurien de la Gravière, *Pour l'Empire des Mers.*
Weidmann, Hengesbach. M. 1,60. Wb. 0,40.

III/II. La Fontaine, *Fables.*
Springer, Werner. M. 1,20.

II/I. *Stolte*, Mann. 2. aufl. M. 1,—. Ausführlicher wissenschaftlicher kommentar mit quellennachweisen.

III/II. * *Velhagen*, Diebold. M. 1,—. Wb. 0,20.

Z. selbststudium. *—, *Ausgewählte fabeln*. Die durchaus wissenschaftliche behandlung und anlage empfiehlt das buch in erster linie dem fachmann zum studium.

Weidmann, Kötz. M. 2,60.

II. Lamartine, *Captivité, Procès et Mort de Louis XVI*.
Renger, Lengnick. 4. aufl. M. 1,30. Wb. 0,40. 2 abbildungen und 2 pläne.

II/III. Lamé-Fleury, *Histoire de la Découverte de l'Amérique*.
Renger, Schmidt. 8. aufl. M. 1,20. Wb. 0,30.

II. —, *Histoire de France de 406 à 1328*..
Renger, Hengesbach. 4. aufl. M. 1,—. Wb. 0,40. Wb. zu teuer!

—, *Histoire de France de 1328 à 1862*.
Renger, Hengesbach. 5. aufl. M. 1,40. Wb. 0,30. 1 karte.

K.OII/I. Lanfrey, *Campagnes de 1805—1807*.
Perthes, Martin. 2. aufl. M. 1,—. Wb. 0,40. 6 karten.

K.OII/I. —, *Campagnes de 1806—1807*.
Friedberg & Mode, Bertram. M. 1,20.

K.OII/I. —, *La Campagne de 1806—1807*.
Renger, Klein. 11. aufl. M. 1,50. Wb. 0,30. 2 karten, 4 pläne.

*Ref.-ausg. M. 1,50. In übereinstimmung mit der 9. aufl.

Freytag, Kähler. M. 1,70. Wb. 0,50. Ausg. und wb. reichlich teuer!

Stolte, Apetz. M. 1,40. Karten und pläne.

Velhagen, Beckmann. M. 1,30. Wb. 0,30. 5 karten. Wertvolle anm.

K.OII/I. —, *Campagne de 1809*.
Renger, Klein. 4. aufl. M. 1,50. Wb. 0,30. 3 karten, 2 pläne.

Freytag, Kähler. M. 1,60. Gründlicher, auf eingehenden studien beruhender kommentar. Druckfehler im text.

K.II/I. *—, *Expédition d'Égypte et Campagne de Syrie*.
Freytag, Weyel. M. 1,20. 2 abbildungen, 3 karten.

Velhagen, Paetsch. B-ausg. M. 1,—. Wb. 0,20. 1 karte. Zahlreiche gramm. bemerk. und übersetzungshilfen sind überflüssig.

K. I. *Las Cases, *Mémorial de Sainte-Hélène*. Gute auswahl. Druckfehler. Manche anm. sind überflüssig. Priv.-lekt.
Freytag, Sievers. M. 1,—. (Ref.-ausg.)

K.OIII/II. Laurie, *Mémoires d'un Collégien*.
Stolte, K. Meier. 3. aufl. M. 1,20. Wb. 0,30.

* *Lindauer*, Mühlan. M. 1,50. Am stärksten gekürzte ausg. mit verschiedenen druckfehlern und einem sehr lückenhaften wb.

Velhagen, Wolter. M. 1,40. Wb. 0,20. Zahlreiche übersetzungen und umschreibungen stören. Privat.-lekt.
Ref.-ausg. M. 1,40.

I. Lavallette, *Mémoires et Souvenirs.*
Niemeyer, Sarrazin. M. 1,50.

III/II. *Lavergne, *Quatre Nouvelles.* Die 4 erzählungen knüpfen an das leben von Mozart, Marie-Antoinette, Hans Memling und van Dyck an.
Schöningh, Mersmann. M. 1,20.

III/II. Lavisse, *Récits et Entretiens familiers sur l'Histoire de France jusqu'en 1328.*
Zwißler, Bretschneider. 2. aufl. M. 0,75 (mit wb.)

K. I. Lavisse et Rambaud, *L'Empire 1805—1809. L'Allemagne napoléonienne.* (Aus *Histoire Générale*).
Weidmann, Haas. 2. aufl. M. 1,60. Wb. 0,40. 2 kartenskizzen im text. Seitenstück zu Lanfrey.

K. I. —, *L'Empire 1813—1815. L'Allemagne antinapoléonienne.* (Aus *Histoire Générale*).
Weidmann, Haas. M. 1,80. Wb. 0.40. 1 karte, 2 pläne.

OIII/UII. Lebrun, *Quinze jours à Paris.*
Flemming, Roßmann Ausg. A. M. 1,50. Wb. 0,40. 10 abbildungen im text, plan von Paris.

I. Legouvé, *Souvenirs de jeunesse.* Für das verständnis der franz. lit. des 19. jahrh. sehr brauchbar.
Weidmann, Scherffig. M. 1,20.

OII/I. Leroux-Cresbon, *Souvenirs d'un Maire de village.* Zu kursorischer und priv.-lekt. geeignet. 1 bildnis.
Weidmann, Klinghardt. M. 1,60 (ref.-ausg.)

II. *Lettres françaises* (nach privatbriefen, sammlungen und ausg.)
Weidmann, Engwer. M. 1,40. Wb. 0,20.

M. II. *Lichtenberger, *Line.* Guter lesestoff in schlechter ausgabe. Wb. mangelhaft, anm. oberflächlich, zahlreiche druckfehler.
Renger, Küsel. M. 1,—.

M. III. *—, *Mon petit Trott et sa sœur.* Fesselnde kindergeschichte.
Freytag, Mühlan. M. 1,—.

K. I. Loizillon, *Campagne de Crimée.*
Stolte, U. Meier. M. 1,40. Wb. 0,30. 2 kartenskizzen. Sorgfältige ausg.

OII/I. Loti, *Aus fernen ländern und meeren.* (Auswahl aus Lotis werken). Die anm. bedürfen einer gründlichen durchsicht.
Weidmann, Cosack. M. 1,20. Wb. 0,30.

OII/I. —, *Matelot.* Einleitung und kommentar nicht ausreichend.
Freytag, Gaßner. M. 1,60 (mit wb.)

OII/I. —, *Pêcheur d'Islande.*
Freytag, Reuschel. M. 1,60. Wb. 0,60. Wb. zu teuer!
Kühtmann, Rahn. 4. aufl. M. 1,60. Questionnaire überflüssig.
Renger, Dickmann. M 1,60. Wb. 0,40.
Velhagen, Engelmann. M. 1,60. Wb. 0,30.

K.O III. *Au Lycée* (früherer titel: *La vie de collège en France*).
Weidmann, Kühnhagen-Wershoven. 3. aufl. M. 1,—. Wb. 0,40.

Real- und handels-schulen O III/II. Maigne, *Lectures sur les principales inventions industrielles et les principales industries.*
Weidmann, Görlich. 2. aufl. M. 1,40. Wb. 0,50. Questionnaire 0,30. Wb. zu teuer!

M.O Lyz. *Maintenon, Madame de, *Extraits choisis.* Für die weiblichen bildungsanstalten in erster linie geeignet; stoff von kulturgeschichtlichem wert.
Weidmann, Bornecque-Lefèvre. M. 1,60.

M. III/II. *Mairet, *La petite Princesse.* Geschickte, aber durchsichtige nachahmung des *Little Lord.* Anm. flüchtig, wb. mangelhaft.
Schöningh, Mersmann. 4. aufl. M. 1,60.

O II. de la Maisonfort, M. V., *Souvenirs d'une Bleue.* In erster linie für mädchenschulen bestimmt, eignet sich das buch als priv.-lekt. für vollanstalten zur einführung in die zeit Ludwigs XIV.
Stolte, K. Meier. M. 1,20. Wb. 0,20.

M. II. de Maistre, *La jeune Sibérienne.*
Renger, Sarrazin. M. 1,—.
Velhagen, Klatt. M. 0,70. Wb. 0,20.

III. —, *Le Lépreux de la Cité d'Aoste, Les Prisonniers du Caucase.*
Velhagen, d'Hargues. M. 0,70. Wb. 0,20.

Maîtres Conteurs s. *Conteurs.*

U II/III. Malin, *Un Collégien de Paris en 1870.* Gute ausgabe; der held und die chauvinistische darstellung erregen anstoß.
Freytag, Lade. M. 1,25. Wb. 0,50.

III/II. Malot, *En Famille.* 2 volumes.
**Kühtmann*, Lion. 2. aufl. 1. bd. M. 2,40. 2. bd. M. 1,40. Der stoff ist zu umfangreich für die klassenlektüre, daher höchstens als privatlektüre zugelassen.
Freytag, Pariselle. M. 1,60. Wb. 0,70. Wb. zu teuer!

M. III. —, *Sans Famille.*
Freytag, Lade. M. 1,60. Wb. 0,60. Wb. zu teuer!
Kühtmann, Lion. 5. aufl. M. 1,50.

K. U II. Marbot, *Campagne de 1809.*
Perthes, Steinbach. M. 1,50. Wb. 0,80. 2 pläne. Viele übersetzungshilfen.

II. —, *La Retraite de la Grande Armée et la Bataille de Leipzig.*
Renger, Stange. M. 1,10. Wb. 0,30. 2 karten.

II. *—, *Gloires et Souvenirs d'un Officier du premier Empire.* Ausgezeichneter lesestoff für oberklassen.
Flemming, Roeth. Ausg. A. M. 1,20. Wb. 0,40. Wb. reichlich teuer.

M. III. Margall, *En pleine Vie.* Vorwiegend unbedeutender inhalt
Freytag, Röttgers. M. 1,—. Wb. 0,40.

I. Margueritte, P. et V. *Le Désastre.*
Freytag, Berni. M. 2,—. 2 karten, 2 pläne.

K.OII/I. Margueritte, *Épisodes de la Guerre.*
Gerhard, Wasserzieher. M. 1,60. Wb. 0,40. Dürftiger kommentar.

K.OII/I. —, *Une Famille de province en 1870/71.* Die verf. neigen zu gehässigem chauvinismus.
Freytag, Basse. M. 1,50. Wb. 0,50.

M. II. *Médaillons.* Biographies de quelques Françaises d'autrefois. (Divers Auteurs).
Weidmann, Sance-Bondois. Ref.-ausg. M. 1,60. Wb. 0,50.

K. I. **Mémoires français du XIXe siècle.* I. Histoire. (Las Cases, Marbot, Ségur, Rémusat, Canrobert etc.) Gute auswahl und fesselnder lesestoff. Leider viele druckfehler.
Freytag, Gratacap. M. 1,70. (ref.-ausg.)

OII/I. Mérimée, *Colomba.*
Freytag, Kuttner. M. 1,50. Wb. 0,50. Gründlicher kommentar. Wb. zu teuer!
**Gutsch*, Nuck. 1. aufl. M. 0,80. Schwierigere französ. ausdr. und einige italienische wörter sind im anhang erklärt.
Lindauer, Buchner. M. 1,—. Text stark gekürzt. Anm. und wb. nicht ausreichend.
Perthes, Sturmfels. M. 1,20. Wb. 0,60. Karte von Korsika. Anm. teilweise überflüssig. Wb. zu teuer!
Renger, Leitritz. 4. aufl. M. 1,30, Wb. 0,40.
Velhagen, Engwer. M. 1,30. Wb. 0,20. Geschickte kürzungen, ohne wesentliche einzelheiten zu berühren.
Weidmann, Schmager. 3. aufl. M. 2,—. Wissenschaftl. kommentar. Der text fast unverkürzt.

OIII. Michaud, *Histoire de la Première Croisade.*
Renger, Hummel. 4. aufl. M. 1,20. Wb. 0,20.
Perthes, Aschenberg. M. 1,20. Wb. 0,20. Übersetzungshilfen zahlreich.

OIII/UII. *Histoire de la Troisième Croisade.* *Renger*, Klein. M. 1,30. Wb. 0,30. 2 karten, 1 plan.

OII. —, *Influences et Résultats des Croisades.*
Renger, Hummel. 2. aufl. M. 1,10. Wb. 0,25.

OII. —, *Mœurs et Coutumes des Croisades.*
Renger, Hummel. 4. aufl. M. 1,20. Wb. 0,20. 5 abbild.

II. *Michelet, *Jeanne d'Arc.*
Lintz, Wershoven. M. 0,90.
**Teubner*, Charléty-Kühn. Ref.-ausg. M. 1,20 (geb. 1,40). Empfehlenswerte ausgabe, der vorhergehenden nach anlage und bearbeitung überlegen. Sehr brauchbares Vocabulaire systématique.

I. —, *Tableau de la France.*
Stolte, Hartmann. M. 1,20.

I. Mignet, *Histoire de la Révolution française.*
Perthes, Mosheim. M. 1,40. Wb. 0,20. 3 pläne. Wb. u. anm. verbesserungsbedürftig.

I. MIGNET, *Hist. d. l. Rév. fr. depuis 1789 jusqu'en 1793.*
Velhagen, Krause. M. 1,60, Wb. 0,20. 2 karten, zahlr. abbild. Die ausgabe kann eine kürzung der übersichtlichkeit halber vertragen.

I. —, *Histoire de la Terreur* (aus *Hist. de la Rev. fr.*)
Renger, Ey. 5. aufl. M. 1,50. Wb. 0,30. Plan von Paris aus dem jahre 1789

OII. —, *Vie de Franklin.*
Renger, Voß. 2. aufl. M. 1,—. Wb. 0,40. 1 karte. Wb. teuer!

I. MIRABEAU, *Discours choisis.*
Renger, Klein. M. 1,—. Wb. 0,30. 1 bildnis.
Velhagen, Grube. B.-ausg. M. 1,10. Wb. 0,30.

K. I. MOLIÈRE,[1] *Don Juan.*
Leiner, Laun. M. 2,—. (Vergriffen.)

K. I. —, *George Dandin, Monsieur de Pourceaugnac.*
Leiner, Laun. M. 2,—.

OII. —, *L'Avare.*
Freytag, Splettstößer. M. 1,20 (ohne wb.).
**Kühtmann*, Lichtenauer. M. 1,—. Wb. wertlos, text nicht sorgfältig.
Leiner, Laun-Knörich. 2. aufl. M. 2,50.
Lindauer, Bauer-Link. M. 1,20.
Perthes, Diebler. M. 1,—. Wb. 0,20.
Renger, Mangold. 4. aufl. M. 1,20.
Roßberg, Müller. M. 1,80.
**Schöningh*, Mühlan. M. 1,40 (mit wb.). Anm. zuverlässig, reichliche übersetzungshilfen.
Stolte, Humbert. 2. aufl. M. 1,—.
Teubner, Bornecque-Junker. M. 1,20. Der kommentar geht über OII. hinaus.
Velhagen, Scheffler. M. 0,90. Wb. 0,20. 3 zeitgenössische abbildungen.
Ref.-ausg. Scheffler-Combes. M. 0,90. Sorgfältige ausgabe.
Weidmann, Fritsche. 2. aufl. M. 1,80. Der wissenschaftliche kommentar für lehrer und studirende wertvoll.
Weidmann, Bernard. (Ref.-ausg.) M. 1,50. Der über die bedürfnisse der schule hinausgehende kommentar für lehrer und studirende wertvoll.

OII. —, *Le Bourgeois Gentilhomme.*
Leiner, Laun. 2. aufl. M. 1,80.

---

[1] Die in der vorigen auflage ausgesprochene hoffnung, daß über den *Tartuffe* die nächste zeit eine klärung bringen möge, hat sich leider nicht erfüllt, da über dieses drama nur zwei gutachten vorliegen. Andrerseits ist die aufnahme des *Misanthrope* und des *Malade imaginaire* nicht beanstandet worden.

OII. Molière, *Le Bourgeois Gentilhomme. Lindauer*, Waldmann. M. 1,—. Wb. lückenhaft; die spärlichen anm. setzen eine ergänzung durch den lehrer voraus.
Renger, Mangold. 3. aufl. M. 1,20.
Stolte, Humbert. 2. aufl. M. 1,—.
Velhagen, Scheffler. M. 1,—. Wb. 0,20.
**Freytag*, Platow. M. 1,20.

I. —, *Les Femmes savantes.*
Freytag, Pariselle. M. 1,50.
Lindauer, Link. M. 1,20. Wegen nicht ausreichender erklärung einiger schwierigerer stellen nur bedingt brauchbar.
Perthes, Mosheim. M. 1,50 (mit wb.).
Renger, Mangold. 4. aufl. M. 1,20. Wb. 0,25.
Velhagen, Scheffler. M. 1,—. Wb. 0,20. 2 abbildungen.
Weidmann, Fritsche. 2. aufl. M. 1,70.

Studien-anst. —, *Les Femmes savantes, les Précieuses ridicules.*
Leiner, Laun-Knörich. 2. aufl. M. 3,—.

OII. —, *Le Malade imaginaire.* Akt I gekürzt. Wegen seines possenhaften inhalts und seiner derben komik tritt der *M. i.* als schullektüre zurück und ist auch wohl deshalb in die schulausgaben von Hachette und Delagrave nicht aufgenommen.
Flemming, Lotsch. Ausg. A. M. 1,50.

I. —, *Le Misanthrope.*
Perthes, Meder. M. 1,—. Wb. 0,20.
**Renger*, Mangold. 3. aufl. M. M. 1,20.
**Velhagen*, Leichsenring. M. 1,10. Wb. 0,20.
Weidmann, Fritsche. 2. aufl. M. 2,—. Wissenschaftlicher kommentar.
**Weidmann*, Bernard. (Ref.-ausg.) M. 1,50. Die erläuterungen berücksichtigen die neuesten forschungen nicht genug.

I. —, *Les Précieuses ridicules.*
Renger, Mangold. M. 0.90.
Velhagen, Scheffler. Ausg. B. M. 0,75. Wb. 0,20. 3 abb.
Weidmann, Fritsche-Hengesbach. 2 aufl. M. 1,20.

I. *Molière et le Théâtre en France.* (G. Paris, Julleville, Lanson etc.) 1 porträt, 1 plan von Paris. Wertvolle einführung in die französ. litt. des 17. jahrhunderts. Wb. ziemlich ungleichmäßig, da dem schüler unbekannte wörter vermißt werden, während bekannte vermerkt sind.
Renger, Wershoven. M. 1,20. Wb. 0,40.

M.II/I. *Monlaur, *Le Rayon (Scènes évangéliques).* Kulturhistorisch-religiöse erzählung von Christi wirksamkeit und eindruck auf seine zeit.
Schöningh, Mersmann. M. 1,20.

I. Monod, *Histoire de France.* Berücksichtigt besonders die politische und kulturhistorische entwicklung und eignet sich daher zur privatlektüre.
Velhagen, Dansac. Ref.-ausg. M. 1,60.

II. Monod, * *Allemands et Français (Souvenirs de campagne).* Charakterschilderung unter dem eindrucke des krieges; zur privatlektüre gut geeignet.
Velhagen, Leichsenring. M. 1,10. Wb. 0,20.

I. *Morceaux choisis* (Diderot, Rousseau, Voltaire).
Velhagen, Völkel. M. 1,20. Wb. 0,20. 5 abbildungen. Viele übersetzungshilfen, darunter einige mißlungene.

OII/I. *Musset, A. de, *Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée, On ne saurait penser à tout.*
Als privatlektüre vorgeschlagen.
Perthes, Banner. M. 1,—. Wb. 0,20.

I. —, *Auswahl.*
* *Kühtmann*, Wershoven. M. 1,—. Gegen die zulassung Mussets als semesterlektüre sind berechtigte einwände erhoben, auch gegen die vorliegenden auswahlsammlungen; daher kommen diese nur als privatlektüre in betracht. Brauchbare auswahl bis auf die lustspiele; privatlektüre.
Renger, Dannheißer. M. 1,10.
* *Weidmann*, Bernhardt. M. 1,60.

K.I. Napoléon Ier, *Proclamations militaires.*
Lindauer, Bauer. M. 1,20. Kommentar oberflächlich.

I. —, *Histoire de* (Corréard, Duruy, Jung). Privatlektüre zur ergänzung der geschichtlichen lektüre. Sach- und spracherklärungen lückenhaft.
Flemming, Wershoven. Ausg. A. M. 1,70.

I. *Sainte-Hélène, Histoire de — depuis Waterloo jusqu'à sa mort.* Privatlektüre in erster linie wegen der ergreifenden darstellung. Einleitung und anm. anfechtbar.
Weidmann, Mühlan. M. 1,—. Wb. 0,40. Ref.-ausgabe.

UII. Nauroüze, *La Mission de Philbert (Les Bardeur-Carbansane,* teil I). Kulturgeschichtliche erzählung aus der zeit von 1749—1757.
Freytag, Engwer. M. 1,60. Wb. 0,70. Wb. zu teuer!

UII. —, *Frères d'armes (Les Bardeur-Carbansane,* teil II). 1760 bis 1778; spielt in Amerika während des unabhängigkeitskrieges. Anm. und wb. lückenhaft. Wb. zu teuer.
Freytag, Roller. M. 1,20. Wb. 0,60.

UII. —, *A travers la Tourmente (Les Bardeur-Carbansane,* teil III). Schilderung der französischen revolution. Viele übersetzungshilfen.
Freytag, Balke. M. 1,50. Wb. 0,60. Wb. zu teuer!

UII. —, *L'Otage (Les Bardeur-Carbansane,* teil IV). Feldzug in Spanien 1808—1813. Zahlreiche übersetzungshilfen. Wb. teuer!
Freytag, Pfeffer. M. 1,50. Wb. 0,60.

—, *Séverine (Les Bardeur-Carbansane,* teil V). Napoleons sturz 1814—1815. Wb. zu teuer. Sämtliche teile zeichnen sich durch lebhafte schilderung und edle sprache aus.
Freytag, Müller. M. 1,25. Wb. 0,60.

K. II. Niox, *Histoire de la Guerre franco-allemande.* 2 kartenskizzen. Außer der kriegsgeschichte ausschnitte aus zeitgenössischen schilderungen, um die persönlichen eindrücke und erlebnisse wiederzugeben. Sehr brauchbare priv.-lekt. in I. Wb. zu teuer!
Freytag, Bretschneider. M. 1,20. Wb. 0,75.

II. Nodier, *Souvenirs de la Révolution et de l'Empire* haben eine zu verschiedenartige beurteilung erfahren, um jetzt schon in den kanon aufgenommen zu werden.

*III. Normand, *Biographies et Scènes historiques des Temps anciens et modernes.* 25 abbildungen. Wegen der stofflichen auswahl zum teil angefochten. Als priv.-lekt. in UII vorgeschlagen.
Freytag, Schmitz-Mancy. M. 1,20.

II. *Nouvelles, Choix de Nouvelles modernes.* 1. band (Arène, Bornier, Daudet, Maupassant, Theuriet). Geschickte auswahl.
Velhagen, Wychgram. M. 0,80. Wb. 0,20.
Ref.-ausg. Wychgram, Riegel. M. 0,80. Wertvolle sprachliche und sachliche anmerkungen.

II. —, 2. bd. (Daudet, Legouvé, Maupassant, Rod, Theuriet).
Wychgram, Riegel. M. 1,10. Wb. 0,30.

II. —, 3. bd. (About, Coppée, Féval etc.).
Wychgram, Riegel. M. 0,80. Wb. 0,30. Zur priv.-lekt. geeignet.

II. —, 6. bd. (Mérimée, Peloux).
Velhagen, Grube. M. 0,80. Wb. 0,20.
Bd. 4 und 5 sind wegen ihres wertlosen inhaltes abgelehnt.

II. *Nouvelles choisies* (Cladel, Foley, Normand).
Renger, Kreßner. M. 1,10.

II. *Quatre Nouvelles modernes* (Claretie, Daudet, Laboulaye, Legouvé). *Jean et Finette* (Laboulaye) für OIII geeignet.
Roßberg, Hubert. 2. aufl. M. 1,80.

I. *Orateurs français depuis la Révolution française jusqu'à nos jours.*
Weidmann, Engwer. M. 1,40. Wb. 0,25.

II *Ouvriers, Trois Ouvriers français* (Palissy, Jacquard, Richard Lenoir).
Kühtmann, Wershoven. M. 1,—. Wb. 0,40.

I. Pailleron, *Le Monde où l'on s'ennuie.*
Freytag, Banner. M. 1,60. Wb. 0,30. Stark gekürzt. Wb. zu teuer (18 S.)!
Velhagen, Werner. M. 1,60. Wb. 0,20. Einzelne anzüglichkeiten sind unterdrückt. Bedeutend weniger kürzungen als in der Freytagschen ausgabe.

I. *Paris, A travers —.*
Velhagen, Krause. M. 1,40. Wb. 0,30. Plan, kärtchen, 18 abbildungen. Kursorische lektüre.

I. *Paris et ses Environs.*
Renger, Leitritz. 4. aufl. M. 2,—. Wb. 0,30. 1 karte, 1 plan, 27 abbildungen. Für kursorische lekt. geeignet.

• II/I. *Paris sous la Commune.*
Velhagen, Krause. M. 1,—. Wb. 0,20. Kärtchen. Viele überflüssige anm. Nur privatlektüre.

K. I. *Parlamentsreden aus der zeit von 1789—1814.* Die hälfte der seitenzahl berücksichtigt 15 redner mit 17 reden, die zum teil bruchstückweise wiedergegeben sind; daher nur als priv.-lekt. (in 2. linie) empfohlen.
Freytag, Schulenburg. M. 1,50 (ohne wb.).

UII. PORCHAT, *Les deux Auberges.*
Renger, Strohmeyer. M. 1,—. Wb. 0,40. Kartenskizze.

M.IV/III. *PRESSENSÉ, MADAME DE, *Rosa.* Der moralisirende ton schwächt die beabsichtigte wirkung ab; kein meisterstück der verfasserin. Anm. gut.
Renger, E. Kluth. M. 1,20.

II/I. RACINE, *Athalie.* Der dem modernen empfinden fremde stoff ist keine dankbare lektüre.
Perthes, Harczyk. M. 1,20. Wb. 0,20.
Renger, Hummel. 3. aufl. M. 1,20.
Schöningh, Mühlan. M. 1,20 (mit wb.). Anm. nicht ausreichend.
Stolte, Hartmann. 2. aufl. M. 1,—.
Velhagen, Jarochowsky. M. 0,90. Wb. 0,20. Für den kommentar bleibt noch viel zu tun.

I. —, *Britannicus.*
Perthes, Harczyk. M. 1,—. Wb. 0,20. Anm. gut; latein. zitate sind ausgeschlossen.
Renger, Lengnick. 3. aufl. M. 1,—.
Stolte, Hartmann. M. 1,—.
Velhagen, Scheffler. M. 0,90. Wb. 0,20.
Weidmann, Franke-Gundlach. 2. aufl. M. 1,20. Wegen der zahlreichen lateinischen belegstellen für realschulen und lyzeen ungeeignet.

II/I. —, *Iphigénie.*
Velhagen, Sturmfels. M. 0,90. Wb. 0,20.

I. RAMBAUD, *Histoire de la Civilisation en France.* 2 bände.
Velhagen, Müller. 1. bd. M. 1,30. Wb. 0,20. 2. bd. M. 1,20. Wb. 0,20. Die anm. sehr gründlich, aber weitschweifig. — Das letzte drittel des 2. bändchens besteht fast nur aus literarischen notizen.

M. I. *RAMBERT, *Les Cerises du vallon de Gueuroz; La Batelière de Postunen.*
Freytag, Pfeffer. M. 1,60.

OII. *Récits d'Auteurs modernes.*
Zwißler, Kreßner. M. 1,20.

OII/I. Reclus, *En France.*
Weidmann, K. Meyer. 2. aufl. M. 1,40. Wb. 0,60. 1 karte. Einzelne abschnitte werden beanstandet. Wb. zu teuer!

I. —, *La Belgique.*
Velhagen, Vogel. M. 1,40. Wb. 0,20. Nur privatlekt.

K.OII/I. *Révolution, Histoire de la Révolution française* (Barrau, Lamartine, Michelet, Mignet, Taine, Thiers u. a.) Erläuterungen nicht frei von unklarheiten.
Roßberg, Steinmüller. M. 1,50.

K.OII/I. —, (Beinahe dieselben Verfasser).
Velhagen, Gaßmeyer. M. 1,20. Wb. 0,20. 1 übersichtskarte.
Weidmann, Wershoven. 2. aufl. M. 1,50. 6 abbildungen, 1 plan von Paris. Wegen der schriftsteller 2. ranges als priv.-lekt. vorgeschlagen.

K. I. —, *Memoiren, aus der revolutionszeit von 1794 bis 1804* (Barras, Bourrienne, Larévellière-Lépeaux, Madame de Rémusat). Die subjektive darstellung stempelt die geschickte auswahl zu einer sehr wertvollen, die klassenlektüre ergänzenden priv.-lekt.
Velhagen, Hanauer. M. 0,90. Wb. 0,20.

OII/I. Richepin, Ginisty, *Scènes et Esquisses de la vie de Paris.* Besonders geeignet für realanstalten, für gymnasien priv.-lekt.
Flemming, Sachs. Ausg. A. M. 1,80. Wb. 0,50.
B.-Ausg. M. 1,80. Die französischen anm. verlangen vielfach den gebrauch des wörterbuches.

I. *Roman français, Pages choisies du —. Als privatlektüre sehr anregend und wertvoll.* — 1ère Série: *Le roman du Romantisme et du Réalisme, de* Chateaubriand *à* Flaubert. (de Maistre, Chateaubriand, Hugo, de Vigny, de Musset, Th. Gautier, Mérimée, Tœpffer, Balzac, Sand, Flaubert.) Geschickte auswahl. Die entwicklungsgeschichte des franz. romans befriedigt nicht ganz. Nicht alle franz. erläuterungen notwendig; einige verdeutschungen nicht glücklich.
Roßberg, Glauser. M. 1,80.

I. —, 2me Série: *Les Romanciers idéalistes et les Romanciers rustiques, de* Sandeau *à* Coppée (Sandeau, Feuillet, Cherbuliez, Fabre, Droz, Theuriet, Pouvillon, Claretie, Coppée). Verschiedene druckfehler. Infolge der beschränkten anzahl von schriftstellern zeigt diese auswahl einen geschlosseneren charakter als die des ersten bandes.
Roßberg, Glauser. M. 1,50.

I. —, 3me Série: *Les Romanciers naturalistes* (Daudet, Zola, Maupassant, Loti). Dieser band ist am sorgfältigsten und einheitlichsten ausgewählt und infolge des engen rahmens am ehesten imstande, eine der gebräuchlichen novellensammlungen als klassenlektüre zu ersetzen.
Roßberg, Glauser. M. 1,50.

I. *Roman français, Pages choisies du —. Als privatlektüre sehr anregend und wertvoll.* — 4me Série: *Le Roman contemporain* (A. FRANCE, BOURGET, BAZIN, ROD, MARGUERITTE, PRÉVOST). Die auswahl, obwohl weniger glücklich als die der vorhergehenden bände, gibt einen klaren überblick über die *romanciers psychologues et moralistes.*
Roßberg, Glauser. M. 1,50.

OII/I. *Romanciers du 19e siècle* (MÉRIMÉE, DUMAS PÈRE, LOTI, ZOLA).
Flemming, Hasberg. Ausg. A. M. 1,50. Wb. 0,50.

III. ROSSEEUW DE SAINT-HILAIRE, *Mlle Cécile, La Fille du Braconnier.*
Perthes, Soltmann. 4. aufl. M. 1.— (m. wb.).

I. *ROSTAND, *La Samaritaine.* Wegen der fremdartigen behandlung des biblischen stoffes kann das drama, das hohe dichterische schönheiten enthält, nur bedingt als lektüre für eine empfängliche klasse empfohlen werden.
Velhagen, Thérèse Kempf. M. 1,—. Wb. 0,20.

I. ROUSSEAU, J.-J., *Morceaux choisis.* Anregende privatlektüre, obwohl die zweckmäßigkeit der auswahl bezweifelt wird.
Velhagen, Rudolph. M. 1,20 (ohne wb.).

I. *—, *Pages choisies.* Auswahl glücklich und geschickt angeordnet. Sachliche erklärungen gut.
Weidmann, Wüllenweber. M. 1,60.

II. ROUSSET, *Le Blocus et la Capitulation de Metz* (aus *La seconde Campagne de France*).
Lindauer, Gaßner. M. 0,90.

OII/I. —, *La Guerre franco-allemande de 1870/71.*
Weidmann, Foß. 3. aufl. M. 1,40. Wb. 0.25. 6 pläne.

II/I. *—, *Histoire de la Guerre franco-allemande. Extraits et Episodes.* Wegen der durchaus subjektiven darstellung und der lockeren, des zusammenhanges entbehrenden auswahl ist das buch nur bedingt, vielleicht als privatlekt. zu empfehlen.
Velhagen, Leichsenring. M. 1,20.

M.IV. SAINTES, MADAME DE, *Thérèse ou l'Enfant volé.*
Kühtmann, Lion. 14. aufl. M. 1.— (mit wb.).

IV. SAINT-HILAIRE, MADAME DE, *Courage et Bon Cœur.*
Kühtmann, Lion. 9. aufl. M. 0,90 (mit wb. u. quest.).

Sainte-Hélène, s. *Napoléon.*

UII/III. SAINTINE (BONIFACE), *Picciola.*
Renger, Lengnick. M. 1,20. Wb. 0,25. 1 kartenskizze.

I. SAINT-SIMON, DUC DE, *Mémoires* (1692—99). Privatlekt. zur belebung des entsprechenden geschichtsabschnittes. Anm. mangelhaft.
Stolte, Mager. M. 1.—.

I. *—, *Mémoires.* Stoff und darstellungsweise lassen diese ausgabe nur als privatlekt. zu. Das buch hält weniger, als der titel verspricht.
Freytag, Fittig. M. 1,40.

OII. SAND, GEORGE, *La Mare au Diable.*
Perthes, Haas. M. 1,20. Wb. 0,20.

O II. Sand, George, *La Mare au Diable.*
Freytag, Keil. M. 1,50 (m. wb.). 2 abbildungen, 1 karte.
**Renger*, Roos. M. 1,—. Geschickte, sehr brauchbare bearbeitung, die sich als kursorische lektüre in I und als privatlekt. bewährt hat. Druckfehler!
* *Weidmann*, Sachs. 2. aufl. M. 1.60. Ungekürzter text mit wertvoller litterargeschichtlicher einleitung. Die sprachlichen erklärungen setzen philologisch interessirte leser voraus.

M. II. *—, *La petite Fadette.* Wb. steht häufig außer zusammenhang mit dem text. Übersetzungshilfen. Die anm. haben zu kleinen druck.
Freytag, Emma Roth. M. 1,20. Wb. 0,30.
Velhagen, Rosenthal. M. 1,10. Wb. 0,20. Gründliche sprach- und sacherklärungen.
* *Weidmann*, Sachs. 2. aufl. M. 1,80. Ungekürzter text (ungefähr der doppelte umfang der Velh.-ausg.), daher zum teil hauslektüre. Die ausführlichen sprachlichen anm. u. erklärungen entsprechen nicht mehr dem heutigen brauch.

M. III. Sandeau, *Madeleine.*
Kühtmann, Lion. 10. aufl. M. 1.— (mit wb. u. quest.). Überflüssige gramm. hinweise und übersetzungshilfen. Wozu das questionnaire?
Velhagen, Ziegler. M. 1,20. Wb. 0,20.

II. *—, *Mademoiselle de la Seiglière* (lustspiel).
Freytag, O. F. Schmidt. M. 1,60. Wb. 0,50. War eine ausgabe mit *ungekürztem* text wirklich nötig? Die anm. reichlich. Das wb. (31 seiten) ist zu teuer!
Perthes, Engelke. 2. aufl. M. 1,60. Wb. 0,20.
Renger, Sarrazin. 6. aufl. M. 1,60. Wb. 0,25.
Stolte, Hartmann. 8. aufl. M. 1,60. Wb. 0,20. Noch immer die musterausgabe!
Velhagen, Krause. M. 1,60. M. 0,20.
Ref.-ausg., Krause, Riegel. M. 1,60. Ohne wb. nicht zu gebrauchen, da viele seltene wörter gar nicht erklärt sind.

—, *Mademoiselle de la Seiglière* (roman).
Freytag, O. F. Schmidt. M. 1,20. Wb. 0,50.

O III/II. —, *La Roche aux Mouettes.*
Velhagen, Strüver. B.-ausg. M. 0,80. Wb. 0,20.
**Freytag*, Hanna Glinzer. M. 1.—.

I[1]. Sarcey, *Le Siège de Paris.*
Kühtmann, Hengesbach. 2. aufl. M. 1.—. Wb. u. anm. 0,25.
Perthes, E. Meyer. M. 1,40. Wb. 0,20. Mit 2 karten.

I. Sarcey, *Le Siège de Paris.*
Renger, Cosack. 8. aufl. M. 1,50. Wb. 0,30. 1 karte.
**Velhagen*, Thamhayn. M. 1,40. Wb. 0,20.
*Ref.-ausgabe, Thamhayn-Dansac. M. 1,40. 1 karte.

---

[1] Thamhayn, im programm des gymnasiums zu Solingen 1909, weist das werk O II zu.

OII. SAUSSURE, H. B. DE, *Le Mont-Blanc et sa première Ascension.*
Weidmann, Peschier. M. 1,50. 1 karte.

OII/I. SCHURÉ, *Les Grandes Légendes de France.* 2 abbildungen. Glückliche zusammenstellung mit hervorkehrung des geschichtlichen. Wb. zu teuer (38 seiten)!
Freytag, Gaßner. M. 1,20. Wb. 0,50.

OII/I. —, *Sites et Paysages historiques* (aus *Les Grandes Légendes de France*). 4 abbildungen. (*La Grande-Chartreuse, Le Mont Saint-Michel, La Bretagne).*
Weidmann, Hellmers. M. 1,20. Wb. 0,30.

II/OIII. SCRIBE, *Mon Étoile.* Wegen des unbedeutenden stoffes zur privatlektüre empfohlen.
Lindauer, Buchner. M. 1,—.
Velhagen, Waetzoldt. M. 0,70. Wb. 0,20.

II. —, *Le Verre d'eau.*
Freytag, Friedrich. M. 1,20. Wb. 0,30. Mehrere übersetzungshilfen und grammatische erklärungen werden beanstandet.
Lindauer, Walther. M. 1,20.
Perthes, Thoene. M. 1,—. Wb. 0,20.
Renger, Rolfs. M. 1,10.
Stolte, Hartmann. M. 1,—.
Velhagen, Fahrenberg. Ausg. B. M. 0,90. Wb. 0,20. Anm. und wb. enthalten viel überflüssiges.

II. SCRIBE ET LEGOUVÉ, *Bataille de Dames.* Die anm. sind fast ausschließlich übersetzungshilfen. Druckfehler im texte.
Freytag, Hamann. M. 1,20.

K.II. SÉGUR, *Histoire de Napoléon et de la Grande Armée.* 2 teile.
Velhagen, Schmager. Ausg. B. je m. 1,40. Wb. je 0,20. 1 übersichtskarte.

K.II. —, *Incendie de Moscou et Retraite de la Grande Armée.*
Perthes, Steinbach. M. 1,20. Wb. 0,20. 2 karten.

II. —, *Moscou et le Passage de la Bérézina.*
Velhagen, Strüver. M. 1,20. Wb. 0,20. 1 übersichtskarte.

II. —, *Napoléon à Moscou, Passage de la Bérézina.*
Renger, Hemme. 6. aufl. M. 1,50. Wb. 0,30. 4 pläne.

II. —, *Passage de la Bérézina.*
Teubner, Schwalbach. 2. aufl. M. 0,90.

II. SÉVIGNÉ, MADAME DE, *Lettres* (auswahl).
Velhagen, Kabisch. M. 1,10. Wb. 0,20.

OIII/UII. SOUVESTRE, *Au Bord du Lac* (2 erzählungen).
Velhagen, Engwer. M. 1,10. Wb. 0,20.

II. *—, *Au Coin du Feu* (4 erzählungen).
Freytag, Löwenstein. M. 1,—. Wb. 0,30. 67 seiten text. 11 seiten anm., 29 seiten wb.
Perthes, C. Reichel. M. 1,20. Wb. 0,20.

(Fortsetzung folgt.)

Hannover. W. TAPPERT.

AUS UND ÜBER AMERIKA.

V.

AMERIKANISCHE KULTUR. DAS HÖHERE UNTERRICHTSWESEN.

(Fortsetzung.)[1]

So erklärt es sich auch, das pastoren, pädagogen, professoren, gelehrte, schriftsteller, wenn sie voneinander vor fremden öffentlich sprechen, und selbst politiker, auch politische gegner, wenn sie sich auf neutralem boden in der gesellschaft oder in unpolitischen versammlungen treffen, sich gegenseitig stark — für den europäischen geschmack oft allzu stark — loben. „Einer der hervorragendsten männer“ (*one of the most prominent men*), „der berühmte schriftsteller“ (*the illustrious author*), „der große gelehrte“ (*the great scholar*), „der große pädagoge“ (*the great educator*), „der große staatsmann“ (*the great statesman*), „der große redner“ (*the great orator*), „der ausgezeichnete herr“ (*the distinguished gentleman*), usw. — das sind sozusagen stehende beiworte, *epitheta ornantia*, mit denen man einander bei solchen begegnungen in der öffentlichkeit gern und freigebig beehrt. Dies kann zuweilen unbewußt und unabsichtlich recht komisch wirken, wenn nämlich der herr, der so angeredet, oder von dem so gesprochen wird, kein hervorragender mann, sondern ein ganz unbekanntes individuum ist, kein berühmter schriftsteller, sondern ein bloßer journalist und dichterling, kein großer gelehrter, sondern ein aufgeblasener ignorant und pedant, kein großer pädagoge, sondern ein unwissender, von pädagogik herzlich wenig verstehender „starker mann“ (*strong man*), kein großer staatsmann, sondern nur ein vulgärer politiker, kein großer redner, sondern ein bombastischer und langweiliger schwätzer, kein durch irgendwelche vorzüge ausgezeichneter herr, sondern ein ganz gewöhnlicher mensch, vielleicht gar weit unter dem durchschnitte stehend. Diese und ähnliche ausdrücke sind offenbar durch

[1] Vgl. band XV der *N. Spr.*, heft 1, s. 1—18, und heft 2, s. 65—81; band XVII, heft 1, s. 19—35, heft 2, s. 65—81, heft 4, s. 193—206, und heft 10, s. 577—599; bd. XVIII, heft 3, s. 150—166, heft 7, s. 385—400, und heft 8, s. 476—490; bd. XIX, heft 4, s. 219—235, heft 5, s. 257—277, heft 7, s. 385—405, und heft 10, s. 584—607; bd. XX, heft 3, s. 149—162 und heft 4, s. 200—221.

beständigen gebrauch fast formelhaft geworden und werden daher häufig ohne überlegung und, ohne daß man an den genauen sinn der worte in dem speziellen falle denkt, auf rhetorische weise gehandhabt. Sie stehen in verbindung mit den bekannten superlativischen übertreibungen, die überhaupt die amerikanische, besonders patriotische, politische und akademische rhetorik anzuwenden beliebt. Jedoch können sie auch als ausdrücke einer auf amerikanischem boden entstehenden oder entstandenen speziell amerikanischen höflichkeit, als bestandteile eines sich bildenden speziell amerikanischen höflichkeitszeremoniells angesehen werden.

Unter professoren und gelehrten gilt es für taktlos und unanständig, für unwürdig eines *gentleman*, fachgenossen und ihre arbeit mündlich oder schriftlich übermäßig zu kritisiren und etwa den verfasser einer schrift oder eines werkes bei einer besprechung oder einer gelegentlichen erwähnung entweder in zeitschriften und einleitungen oder gar auf dem lehrstuhle vor jungen studenten mit scharfen und giftig-gehässigen worten anzugreifen. Litterarisch-wissenschaftliche streitschriften sind meines wissens in Amerika selten oder vielmehr ganz ungewöhnlich. Auf alle fälle bestrebt sich der amerikanische gelehrte, in seinen urteilen, wenn er sich wirklich einmal darauf einläßt, alles persönlich-aggressive stets zu meiden. Auch dieses maßvolle und verständige verhalten in akademischen kreisen beruht im grunde genommen zum teil auf dem prinzip der gegenseitigkeit. Denn eine öffentliche ungünstige kritik kann für den angegriffenen und getadelten höchst bedenkliche folgen haben, — seine stellung an der universität, an der er lehrt, schwächen und unterminiren und ihm bei der unsicherheit der lage der amerikanischen universitätsprofessoren möglicherweise sein lehramt kosten. Was dem einen jetzt geschieht, das kann dem anderen sehr bald ebenfalls geschehen. Wie du mir, so ich dir!

So mildern die bedürfnisse des praktischen lebens, das bedürfnis der gegenseitigkeit, der gegenseitigen hülfe, und die tatsache der abhängigkeit von umständen, verhältnissen und mächtigen personen, in der sich schließlich auch in Amerika jetzt die meisten menschen befinden, oder in die sie sich allmählich finden müssen, wesentlich die absolute auffassung der amerikanischen persönlichen freiheit, die prinzipiell und theoretisch, so wie wir sie früher

beschrieben haben, alle als ein hohes, aber ganz selbstverständliches gut betrachten und jeder für sich als ihm gebührend beansprucht. Eine gleiche wirkung haben natürlich auch die staatlichen einrichtungen, die das volk selbst nach den grundsätzen der demokratie schafft und geschaffen hat, und die für alle ohne ausnahme gültigen gesetze, die im staat und im staatenbund die majorität des volkes durchsetzt, und denen sich die minorität unterwerfen muß und sich auch willig unterwirft. Denn daß die amerikanische freiheit nirgends auf die dauer oder auch nur auf längere zeit in zügellosigkeit, womit viele individuen und manche nationen die freiheit verwechseln, ausartet und dadurch der gesamtheit zum schaden gereicht, dafür sorgt der praktische sinn und der gesunde menschenverstand der bevölkerung, die darauf beruhende gleichsam angeborene achtung vor dem gesetze und allseitige anerkennung des prinzips der gegenseitigkeit.

Zugleich mäßigen und beschränken die ungeschriebenen regeln und vorschriften des privaten verkehrs in der gebildeten gesellschaft die vollständige individuelle denk- und redefreiheit, die sich aus der allgemeinen idee der amerikanischen persönlichen freiheit und unabhängigkeit wie von selbst ergibt, und die im prinzip jedem zugestanden und von allen und jedem gefordert wird.

Kein gewissenszwang darf ausgeübt werden; jeder ist gewissensfrei und in seinem inneren nur sich selbst verantwortlich; jeder kann denken und glauben, was er will; und jeder hat auch das recht, das, was er denkt und glaubt, offen auszusprechen und die abweichenden meinungen anderer mit gründen zu bekämpfen: das ist ein grundsatz, den alle amerikaner lieben und verteidigen, den alle politischen parteien vertreten, und den alle religiösen gemeinschaften, wenn nicht in ihren lehr- und glaubenssätzen, so doch in ihrem praktischen verhalten billigen. Aber es besteht unter gebildeten und leuten, die irgendwie anspruch auf bildung machen, ein stillschweigendes übereinkommen, in der gesellschaftlichen unterhaltung und im privaten verkehr politische und religiöse themata möglichst bei seite zu lassen oder möglichst zart und taktvoll zu behandeln. Es gibt ja so viele und so verschiedene religiöse sekten, und die politischen parteien und parteigruppen stehen sich im staatlichen leben recht scharf gegenüber. Man muß es daher durchaus zu vermeiden suchen, in einer gesellschaftlichen zu-

sammenkunft durch vorbringen persönlicher und fest abgeschlossener meinungen in solchen fragen anlaß zu streit zu geben und irgendeinen der anwesenden direkt oder indirekt wegen seiner politischen oder religiösen ansichten zu verletzen. Dazu trägt auch der besänftigende und veredelnde einfluß der frau bei, die ja im amerikanischen gesellschaftlichen leben beinahe allgegenwärtig ist und da, wo sie zugegen ist, zumeist den ton angibt.

Mit ausnahme von ausgesprochen politischen und soziologischen vereinen, von geheimen gesellschaften, deren mitglieder alle mutmaßlich einander genau kennen, und von solchen, die sich um eine bestimmte sekte, um eine bestimmte kirche dieser sekte und ihren pastor, prediger oder priester gruppiren, weiß man doch nie, mit wem man im gesellschaftichen gespräch zu tun hat, ob er dieser oder jener politischen partei, ob er dieser oder jener sozialen richtung, ob er dieser oder jener religionsgemeinschaft oder gar keiner angehört. Man muß sich daher hier notwendigerweise in äußerungen seiner eigenen meinung in bezug auf politik und religion, wenn sich das gespräch wirklich einmal solchen thematen zuwenden sollte, eine kluge und bescheidene reserve auferlegen. Es gilt nicht für anständig, hier seinen eigenen standpunkt, sein eigenes lebensideal hervorzuheben, irgendeine politische partei als vaterlandslos, verräterisch, verbrecherisch, schlecht und unsittlich oder als dumm, gemein und niederträchtig, irgendeine kirche oder sekte als verderblich oder lächerlich hinzustellen und sein verdammungsurteil darüber offen mit kräftigen worten auszusprechen. Das ist hier ganz unzulässig. Es ist nicht einmal in solchen schichten der bevölkerung üblich, denen man in Europa kein gefühl für gesellschaftlichen anstand zutrauen würde.

Anders in der öffentlichkeit.

Da herrscht das freie wort fast uneingeschränkt und ungezügelt, — in zeitungen, in schriften und büchern, auf der rednerbühne (*on the platform*), in allen versammlungen, im geschlossenen raume, im freien, auf dem öffentlichen platze, auf der straße, im parke, im walde, auf dem felde, in *camp-meetings*. Da schreibt und sagt jeder, was er denkt und fühlt, was er nach seinem gutdünken besprechen zu müssen glaubt, was er nach seiner anschauung, nach seinem standpunkte, nach seinem gewissen für richtig hält. Dem zeitungsschreiber, dem schriftsteller, dem öffentlichen *lecturer*, dem

redner ist alles zu behandeln, darzustellen, auszudrücken, auszusagen gestattet — ausgenommen, was obszön, unzüchtig, sittlich anstößig ist oder dem in diesem punkte sehr heikelen und zartfühlenden publikum obszön, unzüchtig, sittlich anstößig erscheint, also was der sehr festen und klaren, in manchen punkten engherzigen und bigotten, zuweilen auch pharisäisch-hypokritischen massenmoral des amerikanischen volkes in bezug auf den verkehr der geschlechter u. ä. widerspricht. Mit dieser einzigen ausnahme herrscht in der öffentlichkeit eine absolute redefreiheit. Mit dieser einzigen ausnahme ist das publikum gegenüber dem redner höchst duldsam, gutmütig, nachsichtig und leicht zu befriedigen: es wünscht und erwartet von ihm das freie wort und erträgt es willig, auch wenn der redner ansichten äußert, die den zuhörern oder der mehrzahl derselben an und für sich unliebsam und zuwider sind.

Eine geschickte schmeichelei seitens des sprechenden, die den verstand, die urteilsfähigkeit, die toleranz der menge preist, eine sehr durchsichtige *captatio benevolentiae*, ist am anfang und im verlaufe der rede gewiß recht wohl angebracht und wird gern gehört. Aber auch ohne diese kann der öffentliche redner im allgemeinen darauf rechnen, daß, obgleich er vielleicht einen standpunkt vertritt, den die mehrzahl der zuhörer durchaus mißbilligt, er nicht in seinen sachlichen auseinandersetzungen gestört, unterbrochen und niedergeschrieen wird. Dies ist in allen volksversammlungen wenigstens der einheimischen die regel. Man will das freie, ungezwungene, ungehinderte wort, freie aussprache, freie diskussion unter allen umständen und in allen fällen.

Das nordamerikanische publikum ist weit mehr als das publikum irgend eines europäischen kulturlandes daran gewöhnt, reden, vorträge (*lectures*) und allgemein belehrende, alle möglichen fragen des irdischen lebens berührende und behandelnde predigten zu hören. In der tat bilden in Amerika reden, vorträge, predigten neben den zeitungen und zeitschriften (*magazines*, *reviews* u. dgl.) eines der wichtigsten und gewöhnlichsten, wenn nicht gar das wichtigste und gewöhnlichste bildungsmittel, das überall, in der stadt und auf dem lande, in den hyperkultivirten großstädten sowohl als in den noch fast im naturzustande befindlichen und fern von kulturzentren gelegenen ländlichen distrikten, in gleichem maße verwandt und mit gleichem eifer benutzt wird. Alle amerikaner, von den obersten herab bis zu den untersten volksschichten, sind

neugierig, wißbegierig, lernbegierig. Ihr ganzes leben hindurch bleiben die meisten vom jünglingsalter an eifrige leser und unermüdliche hörer; und sie nehmen, jung und alt, vom schreibenden und sprechenden alles, was wissenswert ist oder ihnen wissenswert erscheint, mit freuden an, wenn es ihnen in klarer und leicht verständlicher form dargeboten wird. Jedoch weit mehr, als durch den regelmäßigen unterricht in der schule, im *college* und in der universität, lernen sie und vermehren sie ihre kenntnisse durch selbständiges lesen von büchern, schriften, zeitschriften und zeitungen und, was die große masse betrifft, hauptsächlich durch die lektüre der tagespresse, außerdem auch durch anhören von reden, vorträgen und predigten, und zwar im großen und ganzen viel mehr durch hören als durch lesen.

Die damen ziehen in der regel die vorträge (*lectures*) vor, die herren die reden. Alle, männer und frauen, hören gern predigten und vor allem belehrende predigten und predigtartige ansprachen. Daß aus jeder predigt in jeder kirche irgend etwas gutes zu lernen ist, das ist im volke, auch bei den gebildeten, allgemeine überzeugung. Schon aus diesem grunde, wenn nicht aus rein religiösen und sittlichen gründen, treibt die mutter ihre heranwachsenden kinder, söhne sowohl wie töchter, am sonntag zum kirchenbesuch an.

Die amerikaner lassen sich gern durch reden und predigten patriotisch und religiös (besonders in *revival-meetings*) anregen und erregen. Aber sie erwarten immer und suchen mit vorliebe in volkstümlichen reden, vorträgen und predigten neben humoristischen (selbst in predigten!) und melancholisch-sentimentalen elementen hauptsächlich das belehrende element. Auf jeden fall wollen sie etwas neues lernen, sie wollen sich stets gern belehren und über dinge, die sie noch nicht kennen und verstehen, aufklären lassen. Daher hören sie auch sehr gern fremde, seltsame, auffällige meinungen und theorien, sogar solche, die ihrer eigenen gefühlsweise und denkart ganz entgegengesetzt sind. Als ausgesprochene optimisten und fortschrittsfreunde sind sie keineswegs in ihre eigenen, alten, hergebrachten ansichten verrannt, und sie sind deshalb von vornherein geneigt, andere ansichten mit überlegung anzunehmen, wenn man sie davon überzeugt, daß diese ansichten besser sind. Vor allem ist es jedoch eine stark ausgeprägte neugierde und wißbegierde, die sie der belehrung und der überredung

zugänglich macht. Sie möchten gern erfahren, was die „andere“ partei denkt und will, wie *der* mann (*that fellow*) den standpunkt seiner, der „anderen“ partei vertritt und verteidigt, was man da drüben (*over there*) in Europa fühlt und denkt, wie die engländer, die deutschen, die franzosen diese oder jene frage der politik, der nationalökonomie, der kultur, der industrie, der litteratur auffassen und behandeln. Sie sind immer bereit, dem talente des redners der gegenpartei oder einer feindlichen richtung ihre hochachtung zu zollen und bei einzelnen stellen, bei oratorisch gut gelungenen darstellungen gewisser ansichten und theorien und, wie üblich, am schluß der rede eines berühmten oder ihnen empfohlenen gastes dankbar beifall zu klatschen.

Diese echt amerikanische freundliche und entgegenkommende grundstimmung des zuhörenden publikums kennt natürlich der neuling, der ausländische redner und vortragende, zunächst gar nicht, und zwar zu seinem heile. Denn alle äußerungen dieser stimmung, die reichlichen beifallsbezeugungen, wirken auf ihn ermutigend, sie schmeicheln seinem stolze und erhöhen sein selbstvertrauen, weil er sie immer ernst nimmt und selbstverständlich auch für wohlverdient hält. Er bildet sich wirklich ein, daß er durch seinen deutschen oder französischen, bezugsweise durch seinen stammelnden deutsch-englischen oder französisch-englischen vortrag auf die zuhörer einen wunderbaren eindruck gemacht und einen großartigen erfolg errungen hat, wenn er am beginne, an einigen stellen in der mitte und vor allem am schluß mit rauschendem beifall belohnt worden ist. Das amerikanische publikum ist geduldig, nachsichtig und dankbar. Es sagt sich: „Wir haben nicht gerade viel von der rede des *Frenchman* oder *Dutchman* (*German*) verstehen können, aber wir haben immerhin manches verstanden, wir haben etwas gelernt, wir haben unsere wißbegierde und mindestens unsere neugierde befriedigt. Und der berühmte *Frenchman* oder *Dutchman* hat sich doch recht viel mühe gegeben, uns zu belehren und aufzuklären. Er verdient unseren dank.“

Dieselbe günstige stimmung erwartet den ausländischen gelehrten oder schriftsteller, wenn er, eingeladen oder uneingeladen, einem *college* oder einer universität in Amerika einen besuch abstattet und bei dieser gelegenheit in einem hörsaal oder in der aula eine ansprache an die studenten zu halten hat. In der tat zeigen sich die amerikanischen studenten, die sonst gewiß in ihrem wesen und in ihrem betragen manche züge

einer in Europa unbekannten, transatlantischen „rauheit“ aufweisen, doch in dieser hinsicht in ihren versammlungen gegenüber einem solchen gaste von ausnehmender liebenswürdigkeit. Zuweilen bekunden sie bei derartigen gelegenheiten eine geduld uud gutmütigkeit, die bei jungen, lärm und ulk liebenden, an keine disziplin irgendwelcher art gewöhnten und nur sich selbst gehorchenden akademikern höchst auffällig und bewundernswert ist.

Ich denke hier vor allem an einen fall, der mir wegen der damit verbundenen außerordentlich komischen situation, in welcher sich der redner befand, ganz besonders lebendig in der erinnerung geblieben ist. Der politiker, nationalökonom und schriftsteller Mabilleau, der sich bekanntlich um die durchführung eines sehr beachtenswerten, dem allgemeinen volkswohle dienenden sozialen werkes, der *Mutualité*, in Frankreich hohe verdienste erworben hat, besuchte vor einigen jahren unter anderen bedeutenden lehranstalten auch das *Massachusetts Institute of Technology* in Boston. Zu wiederholten malen hatte er bereits durch seine in elegantem französisch abgehaltenen geistreichen und sehr interessanten vorträge *die* studenten und dozenten, die seiner muttersprache kundig waren, erfreut. Schließlich ließ er sich bereden, in einer großen allgemeinen versammlung an die masse der studentenschaft, an die gesamtheit der dozenten und studenten eine englische ansprache (*address*) zu richten. Ein passendes thema war bald gefunden. Auch war das konzept der englischen rede mit dem gefälligen, wirksamen beistande einiger freunde bald hergestellt. Leider war englisch als gesprochene sprache (damals) herrn Mabilleaus schwache seite. Das ergebnis war kläglich und komisch zugleich. Vorher waren seine französischen ansprachen von ziemlich vielen leuten vollkommen verstanden und gewürdigt und von noch mehr personen wenigstens ungefähr verstanden worden. (In Boston ist die kenntnis der französischen sprache sehr verbreitet.) Jetzt wurde er überhaupt nicht, überhaupt von niemandem verstanden. Ich selbst habe aus seiner langen rede nur heraushören können, daß er über die verhältnisse der Sorbonne in Paris sprach und die studenten diesseits und jenseits des ozeans verglich. Die dozenten und studenten mußten den redner mehr als eine stunde lang anhören, die meisten, ohne auch nur ein wort zu verstehen. Alle sitzplätze der ungeheuer großen aula waren besetzt, und der

übrige raum wurde von stehenden studenten eingenommen. Niemand störte den redner, obwohl sich doch jeder furchtbar langweilte. Nur erscholl von zeit zu zeit aus den reihen der studenten ein scherzwort in englischer sprache, worauf herr Mabilleau, lächelnd, gut gelaunt und schlagfertig, seine englische rede unterbrechend, mit einem witz in französischer sprache erwiderte. Endlich war die lange ansprache zu ende, und reicher beifall lohnte den tapferen redner, der nun die anwesenden witzig einlud, ihrerseits die Sorbonne zu besuchen und dort eine rede in französischer sprache zu halten.

Ich weiß nicht, ob französische oder deutsche studenten während einer ganzen stunde eine französische oder deutsche rede eines radebrechenden engländers oder nordamerikaners in der Sorbonne oder in der Friedrich-Wilhelms-Universität in einer ähnlichen versammlung unter denselben bedingungen mit gleicher ruhe und geduld und mit gleicher unerschütterlicher gutmütigkeit anhören würden.

In der eigenartigen befriedigung ihrer wißbegierde oder neugierde, in dem geduldigen und aufmerksamen anhören fremder, seltsamer und von den ihrigen abweichender ansichten, in der allseitigen gestattung des freien wortes und der freien diskussion, in der toleranz gegenüber vertretern der gegenparteien und feindlicher richtungen, in der nachsicht gegenüber leuten, die *das* angreifen und mißachten, was sie, die zuhörer, hoch und heilig halten, gehen die amerikaner in ihren zusammenkünften sehr weit, und dies geschieht in einer weise, die aus gründen, die ich hier nicht erörtern will, in den alten kulturländern Europas, mindestens des kontinentalen Europa, ganz unmöglich, ganz undenkbar ist. Manchmal laden sie sogar politische gegner und zwar die stärksten und besten redner der gegnerischen partei, direkt ein, ihnen in öffentlicher versammlung die hauptpunkte und die vorzüge ihres programmes auseinanderzusetzen.

So hörte ich den mann des westens Bryan, den beständigen kandidaten um die präsidentenschaft der Vereinigten Staaten, führer und abgott eines großen, einst des größten teiles der demokratischen partei, vertei
silberwährung, gegner der kolonial- un
einem östlichen staate vor einer ungehe
blikanern und anhängern der goldwähr
einer besonderen, dringenden einladung

erntete wegen seiner glänzenden und zugleich logisch-klaren beredsamkeit großen beifall, obwohl sicherlich die meisten, wenn nicht alle zuhörer feste (*staunch*) republikaner blieben und sich auch nicht überreden ließen, in ihrer finanziell-politischen überzeugung der goldwährung, der der ganze osten ergeben ist, untreu zu werden. Bryan hielt seine rede auf der *platform* (rednerbühne) der versammlungshalle (*assembly hall*) einer jener mit christlich-religiösen, kirchlichen, erzieherischen und sittlichen tendenzen gegründeten und geleiteten großen sommerniederlassungen auf dem lande, deren es so viele in Nordamerika gibt, und in denen zu bestimmten zeiten regelmäßig lehrkurse, öffentliche vergnügungen und diesem oder jenem zwecke dienende versammlungen stattzufinden pflegen.

Bald darauf hatte ich an demselben orte das vergnügen, den mächtigen arbeiterführer (*leader of the laborparty*) Gompert kennen zu lernen und sprechen zu hören. Auch er war, wie früher Bryan, von dem leiter der allgemein wissenschaftlichen, belehrenden, religiösen, politischen und humoristischen reden und vorträge, der lehrkurse und der musikalischen und anderer unterhaltungen der bezüglichen sommerniederlassung speziell eingeladen, und seine ansprache war, wie die Bryans, als eine außerordentliche und bedeutende anziehung (*attraction*) auf das programm der reden, vorträge und unterhaltungen gesetzt worden.

In der zahlreichen, dicht gedrängten versammlung gab es offenbar kaum arbeiter im eigentlichen sinne, da die gegend, wo diese versammlung abgehalten wurde, auf der höhe des gebirges, fern von industriezentren gelegen ist. Die zuhörer, teils sommergäste und bewohner der sommerniederlassung, teils leute aus der ländlichen umgebung und den benachbarten kleinen städten, gehörten augenscheinlich fast ausnahmslos den besitzenden klassen an. Es waren zumeist geschäftsleute, krämer und kaufleute, neben einigen vertretern „professioneller“ berufe, und viele farmer, beinahe alle wohl nach ihren politischen neigungen konservative republikaner. Sie lauschten mit sichtlichem interesse und gespannter aufmerksamkeit den beredten, aber maßvollen worten des arbeiterführers, der ihnen die dogmen des sozialismus erklärte und vor allem die tätigkeit der *labor party* und ihrer führer gegenüber dem kapitalismus ausführlich beschrieb. Allem anscheine nach war ihnen das meiste von dem, was ihnen herr Gompert zu sagen hatte,

ganz neu. Sie waren vor allen dingen wißbegierig, sie wollten etwas erfahren, wovon sie schon durch zeitungen kunde erhalten hatten, was sie jedoch noch wenig oder nur ungenau kannten. Sozialisten waren sie gewiß nicht, und viele neue ideen, die sie hier vernahmen, waren ihrer ganzen lebensauffassung und ihrer bisherigen denkweise zweifellos schnurstracks entgegengesetzt.

Für die politischen und sozialen verhältnisse und anschauungen in Europa hat das große publikum der Vereinigten Staaten ebensowenig ein wirkliches und klares verständnis, als das große publikum der europäischen kulturländer für die politischen und sozialen verhältnisse und anschauungen in Nordamerika. Für ein derartiges verständnis fehlen auf beiden seiten die nötigen voraussetzungen und die erforderlichen vorbedingungen. Vor allem sind die grundstimmung der volksseele, die lebensauffassung und die inneren und äußeren umstände, unter denen sich das nationale, politische und soziale leben abspielt, allzu verschieden. Dazu kommt die beiderseitige unkenntnis oder sehr unvollkommene kenntnis der geschichte und geographie des anderen erdteiles. Was die amerikaner gewöhnlich an geographischem und geschichtlichem wissen über Europa von der schule ins leben mitbringen, ist naturgemäß recht dürftig und fragmentarisch und daher eher verwirrend und irreführend als aufklärend. Dem durchschnittsamerikaner kommt die teilung und scheidung des alten kontinentes in so viele staaten und stätlein, in so viele länder und ländchen höchst kleinlich, das beständige kriegführen oder die beständige vorbereitung für einen zu erwartenden krieg höchst seltsam vor. Ihm erscheint die stellung „lebenslänglicher bosse“ (wie er sich unabsichtlich respektwidrig ausdrückt), die „ihr amt auf ihre kinder vererben“, durchaus widersinnig, unbegreiflich und für den verstand der bezüglichen bevölkerung wenig schmeichelhaft. Auch bestärkt ihn der klägliche anblick der großen masse der europäischen immigranten in seiner recht ungünstigen ansicht über die politischen und sozialen verhältnisse und anschauungen in den ländern Europas, und er ist überzeugt, daß da drüben (*over there*) überall oder in den meisten ländern armut, erpressung und unterdrückung herrscht.

Aber der amerikaner ist seiner ganzen geistigen anlage gemäß stets bereit, sich über alle möglichen dinge weiter zu unterrichten und so sich auch in bezug auf europäische ver-

hältnisse eines besseren belehren zu lassen und seine, sei es auf dem unvollkommenen unterrichte der schule, sei es auf seiner allernächsten erfahrung, sei es auf gelegentlichen zeitungsnotizen beruhenden höchst summarischen kenntnisse und urteile betreffs europäischer länder zu berichtigen. Mit der schule und dem *college* ist, wie schon gesagt, sein lernen keineswegs abgeschlossen; er lernt weit mehr im späteren leben. Er pflegt viel zu reisen, viel zu sehen, viel zu lesen und viel zu hören. Daher kommt auch seine natürliche wißbegierde den zahlreichen gebildeten ausländern, revolutionären flüchtlingen, reisenden, schriftstellern, gelehrten, die geneigt sind, das amerikanische publikum über die politischen und sozialen zustände ihres vaterlandes, über bedeutsame ereignisse und personen seiner geschichte, über die dort eingetretenen oder sich allmählich vollziehenden veränderungen und umwälzungen und über die dort herrschenden geistigen strömungen und leitenden neuen ideen zu unterhalten und zu belehren, gern und bereitwillig entgegen. Ihnen stehen, wenn sie der englischen sprache in wort und schrift kundig sind und interessant zu schreiben und zu sprechen verstehen, alle zeitungen und zeitschriften offen und die öffentlichen plattformen bei den zahllosen gelegenheiten, die es in Amerika gibt, zum publikum zu sprechen, frei und gastfreundlich zur verfügung.

So geschah es z. b. noch vor kurzem mit den abgesandten der südafrikanischen holländer, der buren, so geschah es einst auch mit russischen nihilisten und anarchisten. Für die taten, gedanken und pläne dieser leute zeigten zuerst gerade die höchsten und reichsten kreise der amerikanischen gesellschaft ein eifriges interesse und wegen der von ihnen erlittenen verfolgungen und ausgestandenen schrecklichen kerkerstrafen sogar eine gewisse sympathie. Man erzählte mir, daß einer der fanatischsten und zugleich gebildetsten und intelligentesten russischen nihilisten und anarchisten, Bakunin, in den sechziger oder siebziger jahren des vorigen jahrhunderts vom vorstande des *Lowell Institute* in Boston eingeladen wurde, als offizieller *lecturer* über die zustände Rußlands und über die unternehmungen und absichten seiner partei zu reden, und daß ihm auf diese weise gestattet wurde, vor der elite der oberen zehntausend im geistigen und litterarischen zentrum der Vereinigten Staaten die bluttriefenden ideen des russischen nihilismus und anarchismus zu entwickeln.

Die sympathie für nihilisten und anarchisten hat notgedrungen bald nachgelassen und hat schließlich einem anderen, dem entgegengesetzten gefühle weichen müssen. Denn die theoretische und praktische anarchie war infolge der damals fast noch ganz freien und ungehinderten einwanderung nnd der damals entstandenen streiks und arbeiterunruhen allmählich auch nach Amerika, dem lande der freiheit, gelangt. Ihr treiben kannte man nun nicht mehr bloß von hörensagen, sondern man lernte es jetzt durch eigene erfahrung kennen. An stelle des sympathischen interesses trat furcht und schrecken.

Tatsächlich hat es in Nordamerika eine kurze periode gegeben, in der eingewanderte anarchisten (anarchisten waren ursprünglich nur fremde) auf grund der amerikanischen denk- und redefreiheit, ungestört und gewissermaßen unter der schützenden obhut der polizei stehend, auf offener straße ihre wahnsinnigen theorien vortragen und die menge zu gesetzwidrigen und verbrecherischen handlungen aufreizen konnten. Zuerst achteten die anständigen bürger gar nicht darauf, und die behörden blieben dem alten und allgemein gültigen grundsatze treu, daß man nur taten, nicht worte bestrafen soll. Jedem ist es ja nach amerikanischer auffassung der freiheit auch in volkreichen städten unbenommen, sich auf einen eckstein oder randstein zu stellen, hier zu predigen, religiöse hymnen zu singen, patriotische, politische und soziale reden und andere ansprachen ähnlicher art zu halten und für seine zwecke eine zuhörerschaft um sich zu sammeln, so lange nicht der gewöhnliche straßenverkehr übermäßig gestört und gehindert wird.

Ich selbst hörte damals in der industriestadt Troy im staate Neuyork einen solchen anarchisten. Es war gegen ende der siebziger jahre, zur zeit der ersten großen streiks im staate Pennsylvanien, in einer sehr kritischen periode des nationalen lebens, wo aufrührerische arbeiter, von anarchistischen führern aufgestachelt, fabrikgebäude und wohnhäuser niederbrannten und den staatstruppen erbitterten widerstand leisteten, und wo die unruhen und aufstände sich nach den benachbarten staaten, so auch nach dem staate Neuyork, auszubreiten drohten. Der anarchistische redner, dem ich damals den fremden akzent nicht anmerken konnte, weil ich noch nicht lange zeit in Nordamerika war, stand bei anbrechender dunkelheit, in der stunde, wo die arbeiter nach vollbrachter

tagesarbeit aus den fabriken kommen und nach hause gehen, auf einem erhöhten punkte mitten auf einem freien platze in der nähe des bürgersteiges und sprach leidenschaftlich auf die vorbeigehende menge ein. Es gelang ihm auch, eine kleine korona um sich zu versammeln. Jedoch eilten die meisten fußgänger gleichgültig an ihm vorbei oder hörten eine weile zu und gingen dann weiter. Sie hielten den kerl offenbar für einen verrückten ausländer. Denn die anarchie mit allem, was dazu gehört, ist dem geiste des gewöhnlichen amerikaners, der an die aufrechterhaltung der gesetze und die freiwillige befolgung gesetzlicher verordnungen oder mindestens an gesetzmäßige formen selbst bei ausschreitungen (sogar beim lynchen) gewöhnt ist, etwas durchaus fremdes und widerwärtiges und scheint ihm zugleich ein zeichen des irrsinnes. Sie ist eben nicht aus amerikanischen zuständen hervorgegangen; sie ist sicherlich ein import aus Europa.

Während der wilde anarchist die geschehenen mord- und brandtaten in Pennsylvanien in seiner rede verherrlichte und den zuhörern zur nachahmung empfahl, stand ruhig und friedlich ein langer *policeman*, ernst und würdevoll blickend, neben der korona. Er sorgte dafür, daß kein unfug geschah und der verkehr auf dem bürgersteige nicht unterbrochen wurde.

Ein solches schauriges straßenidyll ist jetzt nicht mehr möglich. Seit den blutigen straßenkämpfen der polizei und der staatstruppen mit den zahlreichen anarchisten, die alle ausländischer herkunft waren, in Chikago in den achtziger jahren des neunzehnten jahrhunderts hat sich die stimmung und das verhalten des amerikanischen volkes, der behörden, der legislative, der staatsanwälte und der richter gegenüber anarchistischen reden und umtrieben bedeutend geändert. Jetzt gibt es, wie es scheint, darauf hinzielende gesetze, die deutlich auslegbar und klar anwendbar sind. Überwiesene und notorische anarchisten werden wie andere gefährliche verbrecher von der polizei beaufsichtigt und aufgespürt. Aufreizungen zu mord und plünderung, zur verletzung der person und des eigentumes werden unfehlbar bestraft. Man wartet nicht mehr auf die betätigung des wortes, auf die ausführung der ausgestoßenen drohung. Demnach ist tatsächlich die amerikanische redefreiheit in dieser beziehung jetzt beschränkt.

Außerdem gibt es, wie wir schon gesehen haben, nun

strenge und wirksame gesetze und gesetzliche bestimmungen gegen die einwanderung europäischer anarchisten und auch europäischer *paupers*, die ja nicht bloß eine last der gemeinde, der stadt, des staates und des staatenbundes werden, indem sie die zahl der einheimischen armen vermehren, sondern auch deshalb schädlich und gefährlich werden können, weil sie sich eventuell in ihrer not und in ihrer verzweiflung der partei der anarchie anschließen. Die mit der durchführung dieser für Amerika sehr heilsamen und sehr notwendigen gesetze beauftragten behörden bemühen sich, auf alle weise und mit allen ihnen zu gebote stehenden mitteln die landung fremder *paupers* und anarchisten auf amerikanischen gestaden zu verhindern. Denn wenn es diesen einmal durch zufall oder durch täuschung gelingt, durch die sorgfältige behördliche untersuchung vor und bei der landung glücklich hindurchzukommen und an das ersehnte ufer zu gelangen, so ist nichts mehr gegen sie zu machen. Sie verschwinden in der menge und bleiben wegen der auf dem amerikanischen begriffe der freiheit beruhenden polizeilichen verhältnisse, die ich oben beschrieben habe, unbehelligt und zunächst unentdeckt und unbeobachtet. Auch können sie dann nach einem aufenthalte von fünf jahren ohne weiteres amerikanische bürger werden.

Bei der anwendung und ausführung der verschärften einwanderungsgesetze haben sich, wie nicht anders zu erwarten ist, inzwischen mehrere wirkliche oder scheinbare mißstände und härten herausgestellt, über die jetzt europäische zeitungen teils mit recht, teils mit unrecht klage führen. Die wirklichen mißstände werden sicher vom praktischen und billig denkenden amerikanischen volke schnell beseitigt werden. Auch manche härten und belästigungen werden aufhören. Dafür wird ohne zweifel die wachsame und energische amerikanische presse sorgen; und die protestversammlungen, die von den volksgenossen und bürgern veranstaltet werden, welche den nationalitäten der ungerecht geschädigten und schlecht behandelten immigranten angehören, werden ihren wirksamen einfluß auf den kongreß und somit auch auf die exekutivbehörden ausüben. Jedoch werden sich alle härten und scherereien unter den bestehenden umständen schwerlich vermeiden lassen; sie werden auch fernerhin vorkommen. Denn das amerikanische volk will keine, absolut keine *paupers* und anarchisten, soweit sie ein produkt fremder, europäischer zu-

stände sind, bei sich dulden und aufnehmen. Das ist sein klarer wille; das ist auch sein gutes recht.

Abgesehen von der schon erwähnten traditionellen starken empfindlichkeit des amerikanischen volkes gegen alles, was in wort, schrift und bild obszön und unsittlich ist oder als obszön und unsittlich gilt, und von den eben besprochenen maßregeln gegen die in Amerika eingewanderten und in den großen städten ansässigen anarchisten herrscht immer noch in den Vereinigten Staaten in der öffentlichkeit die alte amerikanische, schrankenlose redefreiheit. Und die duldsamkeit des amerikanischen publikums gegenüber leuten, die „anders", d. h. anders als die mehrheit der bürger und die regierenden kreise denken und fühlen und dies in zeitungen, zeitschriften und öffentlichen reden kund geben, ist immer noch ungefähr absolut; diese duldsamkeit des publikums spiegelt sich natürlich in den gesetzen, in der anwendung der gesetze und in der tätigkeit der die gesetze ausführenden behörden wieder. Ein solcher seelischer zustand des ganzen volkes ist etwas rein amerikanisches und hat in Amerika selbst seinen ursprung. Er ergibt sich durchaus aus dem nationalen charakter der amerikaner und aus der geschichte und entwicklung des amerikanischen staatswesens. Er ist keineswegs eine natürliche folge, eine notwendige begleiterscheinung oder eine charakteristische eigentümlichkeit der demokratie an und für sich. Denn in demokratischen republiken ist häufig gerade die unduldsamkeit in bezug auf politik und alles, was damit zusammenhängt, ebenso stark, zuweilen sogar viel stärker ausgeprägt und weiter verbreitet als in monarchien.

Die amerikanische duldsamkeit zeigt sich in besonders hellem lichte bei sonderbaren, abweichenden, dem allgemeinen volksempfinden direkt zuwiderlaufenden ansichten, die irgendein in der politik, in der gesellschaft, in der geschäftswelt, in der wissenschaft, in der litteratur usw. hervorragender mann zur zeit einer großen erregung des volkes, zur zeit eines großen nationalen ereignisses, zur zeit einer großen nationalen und staatlichen gefahr in der öffentlichkeit schriftlich oder mündlich äußert. Derartige ansichten werden, kaum ausgesprochen, sofort auf amerikanische weise mittels der presse verbreitet, von einer zeitung an die andere weitergegeben, von norden nach süden, von osten nach westen, nach allen rich-

tungen hin, bis in die entferntesten und abgelegensten ortschaften befördert und überall bekannt gemacht.

Dies geschah z. b. während des spanisch-amerikanischen krieges am ende des neunzehnten jahrhunderts. Dieser krieg wurde bekanntlich ursprünglich mit einer auffällig lauen beteiligung des volkes und mit einer fast gleichgültigen und sogar abgeneigten stimmung eines großen teiles des gebildeten publikums unternommen. Jedoch wurde er infolge des ganges der ereignisse und wegen der patriotisch-enthusiastischen artikel einiger z. t. gewissenlosen nationalistisch-chauvinistischen, reichen zeitungen allmählich sehr populär. Trotz des großen und deutlichen umschwunges in der stimmung des volkes fuhr der in der gebildeten gesellschaft höchst angesehene und wegen seiner litterarischen werke wohl bekannte herr N., professor an einer bedeutenden universität Neuenglands, fort, gegen den „ungerechten“ krieg zu sprechen und zu schreiben und die beschlüsse des kongresses und die maßnahmen der regirung gegen Spanien heftig anzugreifen. Viele gaben ihm theoretisch recht, aber fanden in den revolutionären zuständen Kubas eine ganz plausible entschuldigung für das vorgehen der Vereinigten Staaten: „N. hat gewiß an und für sich recht. Aber was konnten wir anders tun? Wir mußten doch endlich einmal in Kuba eingreifen und dort ordnung schaffen. Wir waren eben gezwungen, die spanier, die in ihren kolonien ohnmächtig, ungeschickt und jeglicher geordneten regirung unfähig sind, auf irgendwelche weise loszuwerden und sie aus unserem kontinente herauszudrängen.“ Die meisten ärgerten sich jedoch schließlich über die beständigen friedenstiraden des gelehrten professors mitten im festjubel der errungenen siege. Aber niemand warf ihm mangel an patriotismus vor. Auch störte ihn niemand in seinem amte, obwohl gerade die bevölkerung und vor allem die jugend Neuenglands, wie mir schien, dem kriege gegen Spanien sehr günstig gesinnt war. Freilich hatte professor N. in seiner universität einen festen halt; er war reich und materiell unabhängig, was in den Vereinigten Staaten immer und überall viel bedeutet.

Aber es ist überhaupt nicht amerikanische gewohnheit, jemanden wegen absonderlicher politischer meinungen zu belästigen, ihn deshalb gar verräterischer absichten zu beschuldigen und ihm ehrgefühl und vaterlandsliebe abzusprech[en]. Auch ist es nicht sitte, jemanden zu verdammen, weil

zu irgendeiner mißliebigen partei rechnet oder irgendeiner politischen oder sozialen richtung huldigt, die nicht populär oder den leitenden kreisen nicht genehm ist.

In der regel kümmert sich das publikum gar nicht darum, ob der oder jener bekannte und bedeutende geschäftsmann, advokat, professor, ingenieur usw. einer bestimmten politischen partei angehört, wenn er nicht selbst mit seinem politischen glaubensbekenntnis oder mit politischen agitationen in wort und schrift in die öffentlichkeit tritt. Im alltäglichen leben achtet man auch recht wenig auf die politischen meinungen seiner eigenen freunde und bekannten. Man kann mit jemandem intim befreundet sein und doch nicht wissen, ob er sich an den wahlen beteiligt, und welcher partei er seine stimme zu geben geneigt oder gewillt ist. Zuweilen könnte es scheinen, als ob die politik im menschlichen leben in Nordamerika eine weit geringere rolle spielte, als in europäischen kulturländern. Dieser schluß dürfte jedoch in seiner allgemeinheit ganz unrichtig sein. Er ist immerhin nur für einen recht kleinen teil der bevölkerung zutreffend.

(Fortsetzung folgt.)

Berlin-Wilmersdorf. A. Rambeau.

BERICHTE.

JAHRESBERICHT DER DEUTSCHEN ZENTRALSTELLE FÜR INTERNATIONALEN SCHÜLERBRIEFWECHSEL (1911—1912).

(Schluß.)

548. Eine lehrerin in Bayern, am 24. 2. 1912: „Ich weiß nicht, ob Sie sich erinnern, daß ich durch Ihre gütige vermittelung die adressen einer ganzen anzahl amerikanischer mädchen und einiger knaben aus England erhielt. Der versuch kann nicht als ein glücklicher bezeichnet werden. Obwohl die korrespondenz, auch auf der anderen seite, mit enthusiasmus aufgenommen wurde, und obwohl die briefe der amerikanerinnen ganz reizend waren und meinen schülerinnen großes vergnügen und viel anregung bereiteten, so kamen sie doch so selten, daß von einer wirklichen korrespondenz kaum noch die rede sein konnte. Meine schülerinnen schrieben manchmal 2 briefe und auf meinen rat hin öfters eine ansichtskarte, um die freundin zu mahnen, worauf dann wohl eine herzliche antwort kam mit vielen entschuldigungen. Aber da manchmal 4 und 6 monate vergingen, ehe eine antwort kam, so erlosch naturgemäß auch das interesse auf seite meiner schülerinnen. Da ich aber die ganze einrichtung des inter-

nationalen briefwechsels ungemein nützlich und anregend finde, möchte ich doch noch einmal den versuch machen."

549. Eine lehrerin in Indiana, am 26. 2. 1912: *My students, who have received letters from the correspondents you secured for them, are very much delighted with the letters, and it has created such an interest in my classes that six more students have asked me to write you. About half of those whose names I sent you have received their letters, and the others are anxiously awaiting them. I thank you very much for the kindness that you have shown us.*

550. Eine lehrerin in der prov. Brandenburg, am 29. 2. 1912: „Der briefwechsel ist zum teil ganz rege. Die schülerinnen haben freude daran und gewinnen größeres interesse für das fremde land und seine sprache."

551. Eine lehrerin in Wisconsin, am 10. 3. 1912: *A few of these pupils have sent their names before and have had no letters, but they are so enthusiastic about hearing from Germany that they were anxious to send them again. The students all enjoy the letters, pictures, postals etc. which they have been receiving, and I feel that it is a great benefit to them.*

552. Eine lehrerin in Michigan, am 17. 3. 1912: *Not long ago I sent you a list of my pupils who desired foreign correspondents. Many of them have since received letters, which have given a great deal of pleasure.*

553. Eine lehrerin in Illinois, am 28. 3. 1912: *My pupils who obtained correspondents last year are very much pleased with them. I think the idea of exchange of letters between pupils of the two countries is a splendid one.*

554. Eine lehrerin in Massachusetts, april 1912: *Some of my pupils have obtained correspondents, thanks to you, and they are enjoying very much their letters. I think the exchange of letters is a great help to the pupils.*

555. Ein realschulprofessor in Österreich, am 2. 4. 1912: „Von den schülern der VII. klasse, von denen ich 10 für englisch gemeldet hatte, erhielten nur 4 antwort, obwohl die übrigen brief und karte geschrieben hatten. Ich sehe nicht ein, warum die betreffenden amerikanischen schüler nicht einmal der pflicht internationaler höflichkeit genügen sollten. Da liegt wohl die schuld einfach am lehrer, der sich nicht die mühe nimmt, wenigstens zu fragen, ob die betreffenden schüler antworten wollen oder nicht. Daß briefe und karten in 6 fällen verloren gehen, ist wohl kaum anzunehmen. In der VI. klasse erhielten 3 schüler keine antwort. Der korrespondent eines schülers der VII. klasse bat diesen, einem seiner kameraden einen partner zu verschaffen, und auch ein franzose wandte sich mit demselben anliegen an seinen partner. Ich verwies auf die zentralstelle. Nach meinem dafürhalten wäre das schon sache der dortigen lehrer gewesen, anmeldung und adresse zu vermitteln und so den richtigen weg zu weisen."

556. Eine lehrerin in Massachusetts, am 4. 4. 1912: „Vor einigen jahren sind Sie so freundlich gewesen, eine korrespondenz zwischen schülern und schülerinnen in unserer schule und denjenigen in Deutschland einzurichten. Diese korrespondenten haben wieder für jüngere

geschwister und freunde einen briefwechsel eingerichtet, und seit jahren haben wir es nicht nötig gehabt, uns an die zentralstelle zu wenden. Jetzt aber sind diese alten verbindungen beinahe ausgestorben, und wenn Sie so freundlich sein wollen, neue verbindungen anzuknüpfen, würde es uns eine große gunst sein."

557. Eine lehrerin in Kansas, am 4. 4. 1912: *The pupils who have received letters from Germany enjoy them immensely.*

558. Ein gymnasiallehrer in Thüringen, am 13. 4. 1912: „Leider hat der eifer zu korrespondiren bei uns etwas nachgelassen. Allgemein wird dabei über die lässigkeit der meisten französischen korrespondenten geklagt, was ich natürlich im einzelnen nicht kontrolliren kann. Vor allem haben aber — in einer kleinen stadt wie unserer spricht sich ja alles bald herum — zwei fälle von allerdings sehr merkwürdigem benehmen der jungen franzosen schlechten eindruck gemacht. Am meisten die taktlosigkeit des einen, der jahrelang aufs freundschaftlichste mit einem unserer schüler — sohn eines kollegen — korrespondirt, ihn dann 8 wochen lang besucht hat und die weitgehendste gastfreundschaft sich hat gefallen lassen, der aber dann, als die zeit des gegenbesuchs herangekommen, immer seltener, schließlich überhaupt nicht mehr geantwortet hat. Vielleicht — es war im sommer vorigen jahres — sind ihm die gespannten politischen beziehungen der anlaß gewesen."

559. Eine lehrerin in Iowa, am 13. 4. 1912: *Yesterday I received a letter from the bureau of international correspondence, stating that H. Cl. had not answered the letter which he received from his correspondent in Germany. The letter must have been lost, for the boy did answer it, and I myself looked over the letter and saw that the address was as the German student had given it, and that there was sufficient postage. H. Cl. will write again very soon.*

560. Ein postassistent in Hamburg, am 16. 4. 1912: Hierdurch teile ich Ihnen mit, daß ich mit dem franzosen, dessen adresse Sie mir vor etwa 4 jahren vermittelten, noch heute in briefwechsel stehe. Wenn ich die ersten und die jetzigen briefe vergleiche, merke ich so recht die erfolge. Es ist mir jetzt ein leichtes, einen französischen brief aus dem stegreif niederzuschreiben."

561. Ein lehrer in Massachusetts, am 18. 4. 1912, bei einer neuen anmeldung: *An exhibition of the collection of letters, cards, photographs and gifts which the pupils have received was surprising in its extent and interest.*

562. Eine lehrerin in Indiana, am 23. 4. 1912: *Your plan of international correspondence was indeed a happy thought, as the receiving and writing of the letters lends a stimulus to the pupil at a time when the teaching of grammar is most discouraging without some vitalizing agency.*

563. Eine lehrerin in Massachusetts, am 25. 4. 1912: *We are enjoying the letters very much, each of them being read in the class as it is received. Some of the girls have heard three times, which of course makes the others quite impatient. Some letters may have gone down with the Titanic, which, if first letters, would of course be disastrous to the correspondence of the parties interested. We thank you very sincerely for the pleasure and assistance that the office in Leipzig gives us.*

564. Eine lehrerin in Delaware, am 1. 5. 1912: *The letters from Germany are so interesting that the pupils grow more and more enthusiastic. Two of the pupils in the enclosed list, L. B. and L. H. are going to Germany this summer together, to make a leisurely trip through southern Germany and the Rhine country. If they could have correspondents in that part of Germany, they might be able to meet them, provided the letters come soon.*

565. (Vom verfasser von nr. 514.) Ein oberrealschullehrer in Groß-Berlin, am 2. 5. 1912: „Im vergangenen jahre hat sich der briefwechsel wieder ausgezeichnet bewährt, und ich habe mit den bisherigen obertertianern, jetzigen untersekundanern, beschlossen, den briefwechsel auch in diesem jahre fortzusetzen. Jeder neu eintretende schüler, dem wir einen unserer briefe in die hand gaben, beweist aufs neue, daß man auch im 5. und 6. jahre französischen unterrichts nicht ohne weiteres einen gewöhnlichen französischen privatbrief lesen kann, wenn man nie einen in der hand gehabt hat. Der briefwechsel ist also ein unentbehrliches hülfsmittel des unterrichts."

566. Ein französischer gymnasiallehrer, am 22. 5. 1912: *Je vous remercie de l'empressement que vous avez mis à procurer des correspondants allemands à quelques-uns de mes élèves. J'ai déjà pu faire une double constatation:* PLAISIR ET ENTHOUSIASME DE TOUS, *surtout de ceux qui ont pu lire cette première lettre allemande sans difficulté — regrets* SALUTAIRES *de l'insuffisance d'efforts chez ceux dont le vocabulaire est trop restreint.*

567. Ein lehrer in Neuyork, am 21. 5. 1912: „Der internationale briefwechsel hat solchen anklang unter der hiesigen schülerschaft gefunden, daß ich Ihnen abermals eine anzahl namen übermitteln kann. Bisher waren es fast nur mädchen, die sich daran beteiligt haben; doch jetzt bezeigen auch die knaben reges interesse.

Etwa zwanzig schülerinnen haben im laufe der jahre flott korrespondirt, und auch nicht *eine* denkt daran, den briefwechsel aufzugeben. Das interesse hat sich vielfach zur wahren begeisterung gesteigert; selbst die eltern, die in den meisten fällen kein wort deutsch verstehen, sind ganz dafür eingenommen. Die korrespondentinnen in hiesiger schule haben einen verein gegründet, in dem nicht nur ein reger austausch von nachrichten untereinander stattfindet, sondern auch die deutsche sprache in wort und lied gepflegt wird."

568. Eine lehrerin in Pennsylvanien, bei einer anmeldung vom 12. 6. 1912: *Those of my pupils who have German correspondents have enjoyed very much their letters from abroad. I thank you again for the opportunity you have given these young people of improving in German.*

569. Eine lehrerin in Neuyork, bei einer anmeldung vom 27. 6. 1912: „Ich kann nur immer wiederholen, daß der briefwechsel das größte interesse für das studium des deutschen erweckt und die schönsten erfolge zeitigt. Immer wieder bezeugen mir unsere schüler, selbst nachdem dieselben längst die schule verlassen haben, daß die korrespondenz von ihnen aufrecht erhalten wird und von regstem interesse für sie ist. Die einlaufenden briefe von schülern, die noch in der schule sind, bilden höchst anregende gesprächsthemen, sowohl in den klassen als in den versammlungen des deutschen vereins,

welchen wir dieses jahr hier in der schule gegründet haben. Ihnen für Ihre mühe aufs herzlichste dankend, schließt mit freundschaftlichem gruß" usw.

Der leser hat bemerkt, daß diese urteile durchaus nicht alle auf denselben ton gestimmt sind. Licht wechselt da mit schatten, neben herzlicher freude kommt auch manches leid zum ausdruck, und befriedigung und begeisterung wird manchmal durch enttäuschung und verstimmung abgelöst. Wenn auch diesmal, wie stets, die freundlichen eindrücke zweifellos überwiegen und so die einrichtung erneut als etwas nützliches und wertvolles rechtfertigen, so kann doch niemand sich der erkenntnis verschließen, daß es unablässiger aufmerksamkeit und teilnehmender fürsorge seitens der lehrerschaft bedarf, wenn die einrichtung alles das leisten soll, was sie zur förderung der schreibenden schüler leisten kann. Natürlich haften allen menschlichen einrichtungen unvollkommenheiten an, und wenn man bedenkt, daß selbst öffentliche schulen mit aller ihrer unmittelbaren persönlichen einwirkung nicht bei allen ihren zöglingen immer den gleichen erfolg haben, ja, daß sie in nicht wenigen fällen sogar mißerfolge erleben, wird ein billiger beurteiler ähnliche erscheinungen bei einer so schwierig zu organisirenden einrichtung wie der des internationalen schülerbriefwechsels nicht einseitig in den vordergrund rücken, sondern wird die unleugbar vorliegenden guten ergebnisse der einrichtung nicht über den von zeit zu zeit auftretenden enttäuschungen aus dem auge verlieren.

Die zentralstelle hat auch diesmal wieder mit der kanalisirung der verschiedenen adressenströme ein gerütteltes maß von arbeit zu leisten gehabt, wie die anfangs mitgeteilten zahlen erweisen, und das abgelaufene geschäftsjahr gehört zu denen, die den stärksten verkehr gehabt haben. Wenn trotzdem noch nicht alle wünsche der anmeldenden lehrerschaft haben befriedigt werden können, so lag das wahrlich nicht an mangel an gutem willen in Leipzig. Aber trotz großer und fortgesetzter bemühungen ist es nicht möglich gewesen, immer das wünschenswerte gleichgewicht zwischen angebot und nachfrage herzustellen, und das gilt sowohl für den deutsch-französischen wie für den deutsch-englischen verkehr.

Nach der großen versendung von etwa 5000 exemplaren der *Mitteilungen der deutschen zentralstelle* im november 1911 an die lehrer und lehrerinnen der neueren sprachen in Deutschland, Frankreich, England, Schottland und Amerika sind von januar bis ende mai 1912 unter nicht unerheblichem aufwand von arbeit und kosten karten an die deutschen schulen versandt worden, um auf das starke angebot aus Amerika aufmerksam zu machen, und ebenso an die schulen Frankreichs, um auf das deutsche angebot hinzuweisen. An die deutschen schulen wurden im ganzen 1021 solcher karten versandt, an die Frankreichs 470. Diese aufwendung hat ja einen gewissen erfolg gehabt, und ohne sie würden die oben mitgeteilten zahlen gar nicht erreicht worden sein, aber freilich war auch die erzielte wirkung noch nicht ausreichend, um alle unsere klienten zu befriedigen.

Namentlich muß auch hier wieder darauf aufmerksam gemacht

werden, daß die anmeldungen seitens der französischen lehrerschaft leider noch nicht zahlreich genug eingehen, um die immer starke deutsche nachfrage genügend zu decken, und die zahlen des deutsch-französischen verkehrs blieben auch diesmal erheblich hinter denen der deutsch-englischen zurück. Die Deutsche zentralstelle hält das nicht für einen wünschenswerten zustand, und benutzt daher auch diese gelegenheit, um einen erneuten appell um stärkere beteiligung an die lehrerschaft Frankreichs zu richten, sowohl die der knaben- als die der mädchenschulen. Das französische sprichwort: *Les absents ont tort* hat nicht nur für den privatverkehr seine bedeutung, sondern auch für die beziehungen der völker untereinander. Das vordringen der englischen sprache nicht nur außerhalb Europas, sondern neuerdings sogar in Europa selbst, ist eine tatsache, die für Frankreich keineswegs gleichgültig ist. Denn es handelt sich hier um einen vorgang, der nur auf kosten der historischen stellung der französischen sprache und litteratur vor sich gehen kann, und wenn zu dem amtlich anerkannten rückgang der französischen bevölkerung in Europa auch noch eine abminderung der stellung ihrer sprache eintritt, so würde das einen zustand ergeben, den kein franzose willkommen heißen könnte. Die abwendung einer solchen gefahr liegt natürlich in der hand der franzosen selbst, und was die aufrechthaltung des ansehens und einflusses ihrer sprache anlangt, so hat im rahmen der praktischen mittel, die dabei in betracht kommen, auch die einrichtung des internationalen schülerbriefwechsels eine stelle. Denn jeder schüler, der von Frankreich aus angemeldet wird, ist ein kleiner pionier seiner sprache und trägt durch seine arbeit, so bescheiden sie auch an sich sein mag, mit dazu bei, die kenntnis dieser sprache im auslande zu stützen und zu stärken. Ob ein kleines heer oder ein großes heer solcher pioniere vorhanden ist, macht natürlich einen beträchtlichen unterschied aus. Je größer die zahl ist, um so mehr muß ihre arbeit für die allgemeine bedeutung der ganzen einrichtung ins gewicht fallen. Das möge die französische lehrerschaft freundlichst erwägen und diesen gesichtspunkt auch ihren schülern gegenüber geltend machen, die sich ihm gegenüber wohl nicht unzugänglich erweisen dürften.

Wenn im deutsch-französischen verkehr infolge des schwer zu erzielenden ausgleiches zwischen angebot und nachfrage die deutschen bewerber öfters zum warten verurteilt sind, so trifft im deutsch-englischen verkehr diese unangenehme folge nur zu oft die amerikanische seite, die sich auch im abgelaufenen jahre außerordentlich stark beteiligt hat, während Großbritannien zu lebhaftem bedauern zahlreicher unserer schüler nur geringen anteil nahm. Da es sich bei Amerika besonders um schülerinnen im alter von 17—20 jahren handelt, so könnte zweifellos in zahlreichen fällen wirksam rat geschafft werden, wenn die oberstufen unserer höheren mädchenschulen und die lehrerinnenseminare sich lebhafter an der einrichtung beteiligen wollten. Gewiß ist nun hier, was die zahl der anmeldenden schulen anlangt, eine steigerung des interesses neuerdings zu verzeichnen, aber es reicht leider noch immer nicht aus für das äußerst starke angebot Amerikas, und trotz der nachgewiesenermaßen hocherfreulichen geistigen an-

regung, die viele unserer jungen mädchen aus dem verkehr mit amerikanischen altersgenossinnen erlangen, scheinen noch immer zahlreiche lehrer und lehrerinnen des englischen die einrichtung nicht zu kennen, und so manche schülerin hat zu ihrem bedauern erst nach abgang von der schule überhaupt kenntnis der einrichtung erlangt.

So möge denen, die mit der zentralstelle im abgelaufenen jahre nicht ganz zufrieden haben sein können, auch hier gesagt sein, daß die verzögerung oder das ausbleiben der ersehnten adressen in der regel nur durch allgemeine verhältnisse bedingt ist, auf deren änderung von Leipzig aus nur ein begrenzter einfluß ausgeübt werden kann. Das ideal wäre natürlich, daß alle drei sprachgebiete ohne ausdrückliche einladung der Deutschen zentralstelle gleichmäßig lebhaft anmeldeten, wie das von Amerika tatsächlich jahraus, jahrein geschieht. Dann würde sich der ausgleich immer glatt und mühelos vollziehen können. Wenn aber diese hoffnung als allzu kühn gelten muß, so dürfte man andererseits wohl für selbstverständlich halten, daß jeder lehrer, der von Leipzig aus adressen erhält, sie erstens unverzüglich an seine schüler verteilt, und zweitens, daß er darauf hält, daß diese möglichst bald schreiben. Leider aber hat die zentralstelle beweise dafür, daß es nicht selten lehrer gibt, die eine so selbstverständliche verpflichtung nicht erfüllen. Die betreffenden machen sich dabei leider nicht klar, daß sie durch solches verhalten die Deutsche zentralstelle bei ihren klienten im auslande in eine höchst peinliche lage bringen, und daß dann oft der schein entsteht, als habe die Deutsche zentralstelle nicht ihre schuldigkeit getan. Auch im vergangenen jahre wieder hat die zentralstelle von manchen seiten im auslande schwere vorwürfe, sogar in unhöflicher form, über sich ergehen lassen müssen, weil gewisse deutsche schüler, deren lehrer von Leipzig aus adressen erhalten hatten, manchmal wochen, ja monate verstreichen ließen, ohne den eröffnungsbrief zu schreiben. Zur steuer der wahrheit ist allerdings hinzuzufügen, daß auch manche deutsche schüler sich über saumseligkeit amerikanischer oder französischer schüler im beantworten des eröffnungsbriefes zu beklagen gehabt haben, wenigstens ist es öfters vorgekommen, daß ein erster deutscher brief, der nicht als unbestellbar zurückkam, doch keine antwort aus Amerika erhalten hat. Gewiß kann ein brief einmal verloren gehen, und z. b. mit der Titanic sind zweifellos auch manche briefe deutscher schüler untergegangen. Aber solche fälle sind im allgemeinen doch selten, und meistens wird die schuld an einer versäumnis der adressaten liegen. Wenn sich nur jeder anmeldende lehrer innerlich immer klarmachen wollte, wie freudig oft die jungen menschenkinder der eröffnung des briefwechsels entgegensehen, und wie schmerzlich und entmutigend dann eine enttäuschung wirken muß, so würde gewiß jeder von vornherein nach kräften auf seine zöglinge in dem sinne einwirken, daß es unbedingt für ehrensache gälte, die regeln des guten tones auch bei diesem verkehr ausnahmslos zu erfüllen.

Öfters wird in Leipzig angefragt, ob *freihändige adressenvermittelung* durch die schüler selbst zuzulassen ist. Darauf ist zu erwidern, daß sich ein derartiges verfahren nach den damit gemachten erfahrungen unter keinen umständen empfiehlt. Denn es muß auf alle

fälle grundsätzlich festgehalten werden, daß nur solche schüler in den briefwechsel eintreten, die von ihren lehrern ausdrücklich als vertrauenswürdig empfohleu werden, damit die einrichtung sich nicht ohne wissen und hinter dem rücken des lehrers in einer klasse einbürgert. Bei freihändigkeit der vermittelung besteht immer das risiko, daß der schülerbriefwechsel zu einer wilden pflanze ausartet, an der die schule unter umständen alles andere als freude erlebt. Die vorliegenden erfahrungen lassen diese gefahr als nur zu begründet erscheinen und ermutigen durchaus nicht zu weiterer verbreitung des verfahrens. Falls daher ein ausländischer korrespondent für einen kameraden um eine adresse bittet, so verweise man ihn ausnahmslos auf die geordnete vermittelung seines lehrers bei der zentralstelle. Von vornherein sollte jeder lehrer die zulassung zum schülerbriefwechsel als eine besondere vertrauenssache behandeln, als eine art auszeichnung, die nach lage der sache, da das angebot in der regel nicht unbegrenzt ist, nicht unterschiedslos allen schülern zuerkannt werden kann. Je sorgfältiger die zuzulassenden schüler ausgewählt werden, um so größer wird die aussicht auf eine gedeihliche entwickelung des verkehrs sein.

Zum richtigen gelingen der einrichtung ist die beachtung so vieler einzelheiten erforderlich, daß kaum ein lehrer in der lage sein wird, alles hier in betracht kommende seinen schülern mündlich mitzuteilen, und wenn er es täte, so würden die schüler doch nicht alles in der richtigen weise behalten. Daher sind die *Regeln für die handhabung des internationalen schülerbriefwechsels* in gedruckter form zusammengestellt worden und stehen in jeder der drei sprachen auf bestellung zur verfügung.[1] Niemand möge die erleichterung des verkehrs, die darin liegt, unterschätzen. Die *Regeln* beruhen auf tausendfältiger, langjähriger erfahrung, und wer bei dem eintritt in den briefverkehr die erfahrung anderer entbehren zu können glaubt, der begeht einen fehler. Die meisten stockungen oder anstöße im briefwechsel erklären sich aus nichtbeachtung der einen oder anderen der *Regeln*, und es hat sich oft als ein praktisches mittel erwiesen, dem korrespondenten, gegen den man grund zu irgendwelcher klage zu haben glaubt, ein exemplar der *Regeln* als drucksache zu übersenden, in dem man die gerade in betracht kommende stelle mit buntstift angestrichen hatte. Ein solcher „wink mit dem zaunspfahle" hat schon manchmal selbst über das große wasser hin gewirkt. Der zentralstelle kann man die übernahme solcher winke nicht gut zumuten, denn sie ist schon reichlich belastet und würde eine besondere hülfskraft benötigen, wenn sie auch in solche einzelheiten eingreifen wollte. Dafür stellt sie aber die gedruckten *Regeln* zur verfügung, deren sich ein jeder beteiligte nach belieben bedienen kann.

Noch ein besonderes wort unseren freunden im auslande, besonders in Amerika. Es sei dankbar anerkannt, daß so manche an-

---

[1] Ein exemplar der deutschen ausgabe der *Regeln für die handhabung des internationalen schülerbriefwechsels* einschl. porto 10 pfennige, der französischen ausgabe 10 cent., der englischen $1^1/_2$ penny, bzw. 3 cents.

meldungen aus letzterem lande in geradezu musterhafter form gehalten sind und daher die arbeit hier ganz wesentlich erleichtern. Aber wie viele daneben, von denen man leider gerade das gegenteil sagen muß! Noch immer gibt es drüben lehrerinnen, die mädchen und knaben bunt durcheinander anmelden, anstatt sie deutlich erkennbar voneinander zu trennen. Bekanntlich verraten zahlreiche amerikanische vornamen vom geschlechte ihrer inhaber für europäische augen gar nichts, und daraus ergeben sich leider oft bedauerliche irrungen. Nicht selten ist es vorgekommen, daß ein deutsches mädchen einen amerikanischen knaben als korrespondenten zugewiesen erhalten hat oder umgekehrt, und daraus ist der zentralstelle natürlich neue arbeit erwachsen. Nicht wenig zahlreich sind auch die fälle, wo amerikanische adressen wegen ganz undeutlicher, unklarer schreibung gar nicht berücksichtigt werden können. Bei der massenhaftigkeit des verkehrs kann man wirklich nicht erwarten, daß die zentralstelle in solchen fällen erst um nochmalige deutliche schreibung bittet, sondern der name ist dann leider einfach als verloren anzusehen. Leider werden uns auch die adressen vom auslande her nicht immer in übersichtlichen *tabellen* geliefert, über deren inhalt man sich mit raschem blicke unterrichten kann, sondern in fortlaufenden zeilen, und öfters ist zwischen den zeilen so wenig weißer raum, daß es kaum möglich ist, die ausgewählten deutschen adressen darüber zu schreiben, wie es doch natürlich notwendig ist. Fast unglaublich, aber doch wahr ist es, daß bei manchen anmeldungen aus Amerika jeder schülername auf einen kleinen papierstreifen geschrieben ist, den man kaum aktenmäßig behandeln kann! Dasselbe gilt von anmeldungen aus Frankreich, die auf der rückseite des abschnittes einer postanweisung oft mit ganz mikroskopischer schrift angebracht sind, neben der kaum noch platz für die eintragung der dazu gehörigen deutschen adressen vorhanden ist. Solche dinge bedeuten eine erhebliche erschwerung der in Leipzig zu leistenden arbeit und sollten daher im interesse der einrichtung besser vermieden werden.

Leipzig-Gohlis. Martin Hartmann.

DER ERSTE ENGLISCH-FRANZÖSISCHE FERIENKURSUS DER LONDONER UNIVERSITÄT IN RAMSGATE (8.—28. AUG. 1912)

verdient auch deutscherseits beachtung, wenngleich er zunächst für engländer und franzosen bestimmt war. Die oberleitung hatte prof. Walter Rippmann, dessen name und erfahrung schon eine art garantie für das gelingen des kursus boten. Ihm stand als *assistant director* Mr. H. C. Norman, *Headmaster of the County School*, Ramsgate, zur seite. Rippmann bot 5 vorträge über *Die methode des unterrichts in neueren sprachen*; Daniel Jones vom *University College*, London, hielt 15 vorlesungen über *Die phonetik des englischen und französischen*, an die sich jedesmal ein abwechselnd englisches oder französisches diktat anschloß, das in der umschrift der internationalen phonetischen gesellschaft wiederzugeben war; H. C. Norman las in englischer sprache 10 stunden über *Charles Lamb* und *R. L. Stevenson*, prof.

H. Vandaele von der universität Besançon ebenso in französischer sprache über ausgewählte französische schriftsteller (La Bruyère, A. Chénier, V. Hugo, A. de Vigny).

Die englischen leseklassen, deren jede etwa 10 teilnehmer umfaßte, wurden täglich geleitet von D. Jones, Mrs. D. Jones, Bernard MacDonald, M. A., die französischen von prof. H. Vandaele und prof. D. L. Savory von der universität Belfast. Es wurden texte in phonetischer umschrift gelesen und die aussprache jedes einzelnen verbessert. In den ebenfalls täglich stattfindenden konversationsklassen war die gruppirung so, daß die anzahl der engländer und franzosen sich annähernd die wage hielt; die wenigen angehörigen anderer nationalitäten (siehe die statistik unten) verteilten sich auf verschiedene klassen. Die abwechselnd in englischer und französischer sprache zu besprechenden themen für die unterhaltung waren vorgeschrieben; im übrigen regelte jede klasse die art des vorgehens nach dem eigenen ermessen der mitglieder. Allen teilnehmern stand ein behaglich ausgestatteter *Common Room* mit zahlreichen zeitschriften und zeitungen in beiden sprachen den ganzen morgen und nachmittag zur verfügung; in einem *Writing Room* fand man schreibgelegenheit sowie eine von der *Modern Language Association* freundlichst geliehene neusprachliche fachbibliothek. Eine reihe abende wurde durch freie veranstaltungen und vorträge in glücklichster weise ausgefüllt: W. Rippmann sprach als eifriges vorstandsmitglied der *Simplified Spelling Society* über *Our Living Language and its Dead Spelling*; D. Jones über *The Pronunciation of English in Past, Present and Future*, erläutert an Chaucer, Shakespeare und der aussprache des *Cockney*; prof. Vandaele über den *Esprit français* und die *Entente cordiale*; B. MacDonald hielt an zwei tagen mit begeistertem beifall aufgenommene rezitationen; major S. H. Page gab einen durch lichtbilder illustrirten vortrag über *Kentische kirchen*, der von einer über das dilettantenhafte weit hinausgehenden kenntnis der kunst- und ortsgeschichte zeugte; an vier abenden konnte man das technisch vollendete spiel des orgelvirtuosen T. Haigh, *Mus. Doc.*, bewundern; vor allem ist hervorzuheben der geradezu glänzende empfangsabend, den die stadtverwaltung dem ferienkursus bot, und an den sich manche persönliche bekanntschaften mit familien der stadt angeknüpft haben; einen wohlgelungenen abschluß endlich brachte am vorletzten abend das *Students' Concert* mit theaterstücken, solovorträgen und liedern. Der samstag war jedesmal größeren ausflügen gewidmet: der dom zu Canterbury wurde unter sehr guter führung besichtigt, während die exkursion nach London wegen nicht genügender teilnehmerzahl durch eine kleinere ersetzt und eine andere nach Sandwich und Richborough im gebiet der alten *Cinque Ports* geplante wegen des strömenden regens aufgegeben werden mußte.

Das honorar für den vollen kursus betrug £ 2 5*s.*; sämtliche abendveranstaltungen waren frei.

Anzahl der teilnehmer:

Aus Großbritannien	62
„ Frankreich	45
„ dem Deutschen Reich . .	5
Summa	112

	Übertrag:	112
Aus	Österreich-Ungarn	4
„	der Schweiz	3
„	Luxemburg	1
„	Holland	1
„	Chile	1
	Summa	122.

Die große mehrzahl der teilnehmer bestand aus angestellten lehrern und lehrerinnen. Zur kritik wurde nur sehr wenig anlaß geboten. Den politischen einschlag, den das thema *L'Entente cordiale* mindestens befürchten ließ, hätte ich lieber nicht gesehen; allerdings sagte man mir (ich selbst habe den vortrag nicht gehört), der redner habe sich seiner aufgabe mit großem takte entledigt. Übrigens waren wir wenigen deutschen, obwohl „ungeladene" gäste (der kursus war in deutschen zeitschriften oder an deutschen universitäten dieses mal noch nicht bekanntgegeben worden), doch durchaus willkommen; es bot sich uns vielfache gelegenheit zum sprachlichen austausch mit engländern sowohl als auch franzosen, und die *German Students' Songs*, die wir an dem erwähnten theaterabend mit wenig kunst und viel begeisterung zum besten gaben, wurden ungewöhnlich warm applaudirt. Unter den für die konversationsklassen vorgeschriebenen themen wäre höchstens eins (nr. 4: *Attempts to Improve the Condition of the Lower Classes*) als minder geeignet zu bezeichnen; es läge m. e. nahe, es zu ersetzen durch: *The University Extension Movement.* Im ganzen war der kursus, vor allem dank dem eifer und interesse des unermüdlichen herrn H. C. Norman, aufs beste vorbereitet, was um so mehr anzuerkennen ist, als es der erste seiner art war. Ein vornehmer und anheimelnder zug ging durch das ganze, angefangen von kleinigkeiten, wie den stets erneuerten blumen auf den tischen der klassenräume, den bequemen lehnsesseln im *Common Room* und dem gratis gelieferten briefpapier im schreibzimmer, bis zu der bereitwilligkeit, mit der die dozenten ihre freie zeit zwischen den stunden den teilnehmern zur verfügung stellten.

Aus diesen angaben wird man sich ein ungefähres bild vom Ramsgater kursus machen können, dessen besuch sich namentlich für lehrpersonen an höheren schulen Westdeutschlands (wegen des günstigen termins) empfehlen dürfte, zumal für solche, die im englischen *und* französischen unterrichten. Der kursus soll nächstes jahr etwa vom 10.—31. august dauern; die nachmittage werden dann vom unterrichte gänzlich frei bleiben; man denkt daran, auch *deutsch* als lehrfach (vor allem in phonetischer hinsicht) und unterhaltungssprache miteinzubeziehen.

Münster i. W. LEO RICK.

BESPRECHUNGEN.

Englische grammatik.

1. Prof. dr. O. THIERGEN und frl. E. KOCH, *Lehrbuch der englischen sprache* nach den preußischen bestimmungen vom 18. august 1908.

I. teil, 128 s., mit grammatischem anhang (44 s.) und 6 abbildungen nebst 1 münztafel. Gebd. m. 2,—. II. teil, 174 s., mit grammatischem anhang (48 s.), 1 abbildung im text und 7 abbildungen auf tafeln. Gebd. m. 2,40. III. teil, 138 s., mit grammatischem anhang (61 s.), 12 abbildungen im text, 4 abbildungen auf tafeln und 1 karte von Großbritannien. Gebd. m. 2,40. Leipzig und Berlin, Teubner. 1910—1911.

2. M. Göthel, *Lehrbuch der englischen sprache* auf grund der anschauung für mittlere und höhere volksschulen. I. stufe, 127 s. Kart. m. 1,20. II. stufe, 197 s. Kart. m. 1,80. Leipzig, Quelle & Meyer. 1909.
3. Dr. Curt Reichel und dr. Magnus Blümel, *Kurzgefaßtes lehrbuch der englischen sprache*. Breslau, Trewendt & Granier. 1908. 268 s. M. 2,50.
4. Dieselben, *Lehrgang der englischen sprache; lesebuch für die oberen klassen*. Gleicher verlag. 1908. 318 s. M. 3,—.
5. Hermann Fehse, dr., *Englisches lehrbuch*. I. teil, nach der direkten methode, für höhere schulen. 5. verb. aufl. Mit 1 münztafel, 1 karte von Großbritannien, 1 plan von London und 9 skizzen im text. Leipzig, Renger. 1911. 316 s. M. 3,—.
6. Joh. Ellinger, dr., und Percival Butler, *Lehrbuch der englischen sprache*. Ausgabe A (für realschulen, gymnasien und verwandte höhere lehranstalten). I. teil (*Elementarbuch*). Mit 10 abbildungen und 1 münztafel. 2. aufl. Leipzig, Freytag. 1908. 164 s. Gebd. m. 2,25.
7. A. Baumgartner, *Englisches übersetzungsbuch*. Im anschluß an des verfassers „Lesebuch". Zürich, Orell Füßli. (1908.) 62 s. Kart. m. 1,—.
8. *Practical Lessons in English* by J. E. Pichon and F. R. Nunes. With many illustrations. (A direct Method of Teaching Modern Languages.) Freiburg (Baden), J. Bielefeld. 1911. 156 s. Gebd. m. 2,—.

1. I. Bei dieser bearbeitung des Thiergenschen *Lehrbuchs* hat frl. Koch, oberlehrerin zu Hannover, „den hauptanteil der arbeit getragen". Bei der lautlehre bildet jetzt der laut, nicht mehr der buchstabe den ausgangspunkt der lautlichen schulung. Bei bestimmung der laute sind die grundgesetze der phonetik herangezogen worden. Bei der lautbezeichnung scheint die absicht obgewaltet zu haben, ein zweites wortbild zu vermeiden. Daher wird möglichst alles durch diakritische zeichen am worte selbst bewirkt. Dies mag sein gutes haben, ist aber (besonders wegen der kleinheit mancher zeichen) auch mit unverkennbaren nachteilen verbunden. Manchmal war doch das zweite wortbild nicht zu vermeiden. Die beschreibung der laute selbst ist recht sorgfältig (bei dem *a* in *glass* [„trüber und dunkler"] ohne vorsprechen leicht mißverständlich; *l* und *r* sehr gut); die methodische behandlung in den leseübungen zweckmäßig. Der übersetzungs- und lernstoff ist vereinfacht worden. Die „etwas freieren formen des umgangstones" sind den grammatischen übungen ferngehalten, kommen aber bei der besprechung der bilder und im anhang zur geltung. Die einteilung der einzelnen lektionen ist: 1. *Grammatik*, 2. *Lesestück*, 3. *Wortschatz* (*Vocabulary*), 4. *Grammatische aufgaben*, 5. *Übersetzungsaufgabe* (deutsche sätze), 6. *Sprechübung*. Beim *Vocabulary* ist die aussprache bezeichnet. Die sätze in 2 und 5 sind meist aus dem täg-

lichen leben genommen. Im *anhang* gedichte und lieder mit singweisen sowie hübsche, dem alter der lernenden angemessene prosastücke. Ebenso in teil II. (*Girton* und *Newnham* [66] sind beide in Cambridge; *lady-students* und *students* bilden keinen gegensatz.) Überall reichliche anschauung der grammatischen pensen durch zahlreiche beispiele (die einfügung des wortes „pensionäre" in einen englischen satz wäre besser unterblieben). Unter den lesestücken sei auf dr. *Barnardo* 73 und die hübschen erzählungen des anhanges hingewiesen. Auch der III. teil hat die gleiche einrichtung, die grammatik kommt mit diesem (also in klasse II) zum abschluß, so daß für die I. klasse die allgemeine wiederholung bleibt. Die lesestücke sind hier mehr historischen inhalts. Ein anhang bringt deutsche einzelsätze zu den (deutschen) verhältniswörtern, ferner (wie auch teil II) beliebte gedichte. Die reichlich beigegebenen bilder sind trefflich ausgeführt; in III ein wenig bekanntes von Shakespeare, den sonst bekannten ganz unähnlich. Der dreifache grammatische anhang wiederholt das in den lektionen gelehrte im zusammenhange. Alles in allem ist das lehrbuch sehr empfehlenswert.

2. Das lehrbuch von Göthel, ganz in antiqua gedruckt, scheint für mittelschulen (im norddeutschen sinne) bestimmt zu sein, nach dem vorwort für knaben und mädchen vom 10. lebensjahr ab. Der II. teil soll für 2 jahre ausreichen. Der gebrauch der deutschen sprache ist sehr eingeschränkt. Jede lektion teilt sich in *Oral Lesson*, *Reading Lesson*, *Grammar Lesson*, *Exercises*. Auch die aus beispielen abzuleitenden kurzen regeln sind zum teil englisch abgefaßt. Der lesestoff im I. teil betrifft hauptsächlich schule und haus, der II. führt hinaus in die natur, der III. noch nicht vorliegende soll mit England und Nordamerika bekannt machen. Beide teile enthalten im anhang noch einige prosastücke sowie gedichte, auch lieder zum singen (sogar mit klavierbegleitung) und auch deutsche stücke zum übersetzen. Dagegen sind deutsche einzelsätze „zur einübung der sprachlehre", wie sie jetzt wieder in den meisten lehrbüchern üblich sind, mit absicht nicht gegeben. Der verf. verlangt aber gründliche vorbereitung der aufgaben und verbessern des selbstgeschaffenen unter beteiligung der ganzen klasse. Kleine aufsätze, diktate und die übersetzung deutscher zusammenhängender stücke (im II. teil von Curtman, Dieffenbach, Ilse Frapan, Scharrelmann u. a.) mögen prüfsteine des erlernten sein. Die lieder werden die freude am lernen erhöhen, und von dieser, vom interesse hängt ja, wie der verf. richtig bemerkt, der erfolg im unterricht am ende ab. Daß der lehrer das knapp gefaßte buch erst beleben muß, ist eine berechtigte forderung des verf. In der aussprachebezeichnung verdient besondere anerkennung die wiedergabe des vokals in *square* und ähnlichen wörtern, wobei die in vielen büchern beliebte anwendung der gleichen umschrift bei *cat* und *square* (im zweiten fall mit dehnzeichen) vermieden wird. Und so wird sich auch mit diesem werk, soweit sich das ohne den III. teil ersehen läßt, wohl etwas erreichen lassen.

Nr. 3 und 4 sind besonders für gymnasien bestimmt. Daher sind die lesestücke von anfang an meist historischen inhalts; „kindlichere stücke" über dinge des täglichen lebens sind als für ältere schüler

weniger geeignet nicht aufgenommen. Die lesestücke in nr. 3 umfassen 110, die deutschen übungsstücke (ebenfalls historisch) 24, die grammatik nebst wörterverzeichnis 132 s. Nr. 4 ist nur lesebuch für die oberen klassen und soll die schriftstellerlektüre nicht ersetzen, sondern ergänzen. In beiden teilen sind stücke enthalten, deren abdruck von den verlegern oder autoren teils gegen entgelt, teils ohne solchen gestattet wurde. Diese wie auch die übrigen sind sehr gut ausgewählt. Nr. 4 kann auch an anstalten, welche nr. 3 nicht benutzen, gebraucht werden, auch zu übungen im lesen und übersetzen ohne vorbereitung. Es sei auch studirenden zur privatlektüre bestens empfohlen. In der lautlehre vermeidet auch diese grammatik (in nr. 3) den zu nr. 2 erwähnten fehler. S. 173 fällt auf, daß zu den formen *borne* und *born* verschiedene aussprache angesetzt ist. *Great-Britain* 177: gewöhnlich ohne bindestrich. Die regeln der syntax sind nicht zu umfangreich, aber ausreichend. Die beispiele sind aus den lesestücken genommen. In nr. 3 finden sich zwei wörterverzeichnisse, in nr. 4 eine gute übersicht englischer geschichtsdaten und 24 seiten knapp gefaßter, aber sehr nützlicher anmerkungen. S. 297: Kastilien eine „besitzung" Spaniens? S. 35, 17: schreibt Seeley *restreint?* Sonst mit *ai*. S. 298: das rinderfett empörte die hindus, welche keine tiere, insbesondere rinder, töten; das schweinefett die mohammedaner, welche (wie die juden) das schwein für unrein halten. Seeley erwähnt nur die hindus. Übrigens hatte es mit den *greased cartridges* wohl seine richtigkeit. (3, s. 183: 15000 *foot*; nach s. 32: 50000, so auch bei Green.) 4, s. 299: ich meine: *Australasia* = *Australia* + inselwelt. Cambridge: an erster stelle steht dort die mathematik. S. 65 und 300: *Petition of Rights*: schreibt Freeman so? Green, Macaulay und Hume haben *Right*. Dagegen *Bill of Rights* ist richtig. Der biblische *Jehu* erscheint auch als wagenlenker: *rode in a chariot*, *2 Kings* 9, 16; *the driving is like the driving of Jehu . . ., for* HE DRIVETH FURIOUSLY. S. 306 unten *drab* grau; nach dem *Stand. Dict.* gelblich-grau. S. 309: Marston *Moore* l. *Moor*; hinter oder anstatt *katholischen* l. (u.) *anglikanischen*; auf letztere kommt es hier an. S. 310: *Braut*: Enoch und Annie waren schon lange verheiratet, als Enoch zur see ging. S. 313: *Eatan-swill*: etymol. *eat and swill*. S. 314: *Legs*, gewöhnlich *blacklegs*. *Siloa* nach Gesenius eine wasserleitung im sw. von Jerusalem. S. 315: *numbers* oft auch einfach *verse*, so wohl hier. *Unvalued book*: „allgemein gesagt, ohne daß der dichter an ein bestimmtes werk Sh.s denkt." Wahrscheinlich meinte er die erste gesamtausgabe der dramen in *einem* bande folio (1623), die ihm ohne zweifel bekannt war. In dieser steht ein auf Sh.s bild bezügliches gedicht Ben Jonsons, worin das wort *book* in demselben sinne gebraucht wird: *Reader, look not on his Picture, but his Book*. *Delphic* orakelhaft? Eher: inspirirt. S. 316 *pibroch*: die aussprache mit *i* dürfte den vorzug verdienen.

5. Die fünfte auflage des Fehseschen buches ist laut vorrede von der vorigen kaum verschieden. Es hat auch seit der ersten (1894) wenig veränderungen erfahren. Schon damals, als die „lautschrift" noch wenig beliebt war, entschloß sich Fehse, eine solche (im ganzen nach Viëtor, doch mit einigen abweichungen) in der lautlehre, den wörterverzeichnissen und einem phonetisch geschriebenen anhang an-

zuwenden. Sie hat sich seitdem dem vorbild mehr genähert: statt *dh*, *sh*, *th*, *zh* finden wir einfache zeichen, das vokalische *r* ist durch ə ersetzt. So kann man denn (besonders im vergleich mit anderen lehrbüchern) wohl zufrieden sein. Nur auf einige mängel möchte ich hinweisen. Die zeichen für das lange *a* in *father* (kursiv *a*) und das *u* in *cut* (griechisch α) sind im druck zu ähnlich geraten. Verwechselungen seitens der schüler können, besonders bei kleinem druck: (s. 82 *Southwork*, s. 89 *viaduct*), nicht ausbleiben; auch dem setzer sind solche untergelaufen (s. 75 *Surrey*, s. 79 *Gulliver*), was ich ihm nicht übelnehme. Beim diphthong *ai*, s. 4, § 5 ist dasselbe zeichen *a* gewählt wie beim *langen a*, doch sagt § 3, daß das *a* kurz ist. Die gleiche verwendung des kleinen *i* in *ai* und *ei* (*kind*, *name*) begünstigt die irrige annahme, daß das *i* in beiden fällen gleich stark (oder schwach) ist. Derselbe übelstand ergibt sich freilich auch, wenn (wie in anderen büchern) das *i* in beiden fällen mit dem vorhergehenden buchstaben gleich groß gedruckt ist. Ebenso bei *u* in *au* (*out*) und *ou* (*go*). Auch sollte man nicht dasselbe zeichen setzen für den vokal in *cat* und den in *hair*, weil der erstere offener ist. Siehe Charing Cross und Trafalgar s. 88. Die länge des *u* in *use* s. 225, *Julius* s. 113 ersieht man nur aus obigem § 3. *Haiderabad* 130: Green (1876) schreibt *Hyderabad*.

Indessen wird die mündliche anleitung des lehrers wohl die erwähnten irrtümer verhüten. Daß *marked* s. 279 mit konsonantischem *r* angegeben wird, ist wohl nur schreibfehler. Im ganzen kann man die umschrift überall als zuverlässig und sorgfältig bezeichnen.

Zum inhalt des buches sei kurz berichtet, daß es englische lesestücke in der üblichen steigerung (tägliches leben, leben in England, englische geschichte), ferner deutsche übersetzungsstücke zu den einzelnen lektionen und eine kurze grammatik, nach dem schema der redeteile geordnet, sowie die nötigen wörterverzeichnisse enthält. Alles genannte verdient volle anerkennung. Der englische sonntag ist zuerst ernst (s. 94), dann mit humor (s. 155 unten), doch ohne die in anderen lehrbüchern vorkommenden spöttereien, beschrieben. Zu s. 179 (abstufung) möchte ich raten, die „zweite stufe der abschwächung“ dem schulunterricht fern zu halten. Der ausländer tut gut, auch bei bester kenntnis der sprache, solche nachlässigkeit zu vermeiden, und verstehen wird er solches englisch dennoch nach einiger praxis „im lande selbst“. Endlich: Ist die erzählung *A Hero*, s. 98, wirklich von dem berühmten Carlyle? Es gab noch einen anderen Carlyle, der *auch* Thomas hieß, advokat, daneben auch moralischer schriftsteller (*On the moral state of Germany*; *unser* C. nennt ihn einmal *my double-goer*). Diesem würde ich das übrigens lobenswerte geschichtchen eher zutrauen. Vielleicht ist prof. Fehse in der lage, der quelle nachzugehen.

6. Das *Elementarbuch* von Ellinger und Butler ist nach der reform- oder direkten methode gearbeitet. Es enthält bis s. 57 nur englische texte, zum teil im anschluß an beigefügte Hölzelsche bilder, davon die ersten 10 auch in lautschrift; dann *School Room Phrases* und *Proverbs* mit übersetzung; ferner erklärungen zu den sprachstücken mit anwendung der deutschen sprache, sodann die grammatik einschließlich der lautlehre (21 s.); ein wörterverzeichnis mit laut-

bezeichnung, endlich einige deutsche übungsstücke. Mit der lautschrift, die übrigens auch diakritische zeichen enthält, kann man (bis auf die anwendung desselben zeichens *æ* bei zwei nicht ganz gleichen vokalen) wohl einverstanden sein; auch liest sie sich leicht, nur das griechische *α* würde wohl besser mit dem zeichen der *Assoc. phonétique* (ʌ) vertauscht, wenn auch der verwechselung mit dem langen *a* durch ein längezeichen bei letzterem vorgebeugt wird.

7. Soviel man ohne kenntnis des Baumgartnerschen *Lesebuches* sehen kann, bestehen die deutschen übungsstücke in verkürzten übersetzungen der englischen, können somit einer freien rückübersetzung als unterlage dienen. Das vorwort setzt die bedingungen gut auseinander, unter denen das übersetzen zusammenhängender deutscher stücke eine empfehlenswerte übung ist. S. 37 steht *Do not begin an English sentence with the* SUBJECT; gemeint ist das *objekt*, s. 5 unten. S. 24: „*hide*, die abgezogene haut größerer tiere (fell): *the* SKINS *of oxen are* TANNED INTO HIDES.“ *Stand. Dict.* (Funk und Wagnall) sagt: HIDE: *the skin of a large animal especially as material for leather* (also nicht erst nach dem gerben). Daher richtiger *the* HIDES *of oxen are tanned into* LEATHER.

8. Das buch von Pichon und Nunes enthält: 1. kein deutsches wort, auch das wörterverzeichnis gibt nur an, wo jedes wort im text zu finden ist. Die bedeutungen werden teils durch abbildungen, teils durch umschreibung oder den zusammenhang klar gemacht; 2. keine lautschrift, auch keine lautlichen vorübungen; 3. keine theoretische grammatik; nur die konjugation einschließlich der vorkommenden starken verben wird im anhang dargestellt, anderes kommt in gesprächsform (z. b. s. 39) vor. Dennoch will das buch 1. den für den anhang nötigen wortschatz aneignen und 2. zugleich damit auch die grammatischen regeln, soweit sie für den lesestoff nötig sind. Und ich glaube, daß dies ziel mit dem buch von einem tüchtigen lehrer erreicht werden kann. Eine lautschrift ist nützlich, aber nicht unentbehrlich; vorübungen an musterwörtern wie *bed, bad, pet*; *his, hiss* usw. scheinen mir nötig, könnten aber vom lehrer mit hilfe der wandtafel angestellt werden; solche wörter sollte die nächste auflage bieten. Übrigens sollen die ersten 11 lektionen zuerst nur mündlich durchgearbeitet und die wörter, nach richtiger wiedergabe durch die schüler, an die wandtafel geschrieben werden. Schriftliche arbeiten sind diktate des gelesenen, beantworten von fragen und dergl. Am schluß einige lesestücke aus berühmten prosaschriftstellern. Ein näheres eingehen auf den inhalt scheint mir der raum nicht zu gestatten. Ich möchte aber allen fachgenossen empfehlen, das buch zu studiren, nicht am wenigsten die vorrede, wo sehr verständig gezeigt wird, was direkte methode ist und nicht ist, insbesondere nicht bloßes lehren ohne übersetzung, wie es die ausländischen *governesses* machen, auch nicht durch sprechübungen *according to the inspiration of the moment*, wie die verf. es bei einem professor in Paris gefunden haben wollen, sondern planvoll und systematisch — wie es bei P. und N. m. e. wirklich geschieht. Es sei noch erwähnt, daß das buch nur für das erste unterrichtsjahr ausreicht; im zweiten kann dann ein anderes mit mehr theorie und, wenn man will, deutschen übungsstücken gebraucht wer-

den. Einige bemerkungen für die nächste auflage: S. 37: *Of which am I speaking?* (*of what*). S. 39: *We do not speak English like* HE: ein zu starkes zugeständnis an die umgangssprache (so auch s. 45). Druckfehler: S. 40: *till this chapter* INCLUDE l. *included*; *smooking* s. 106; *Oedipus* s. 110, falsche ligatur *Æ*; s. 117: RAFAELS SANZI l. *Rafael Santi* oder *Sanzio*; s. 124: BENHEDI l. *Benledi*; s. 62: *We have 3 lessons* (IN) THE WEEK (wenn *in* wegfällt, müßte wohl A *week* stehen); s. 46: *To day* ohne bindestrich; im ganzen ist dies zeichen zu reichlich verwendet; s. 103: *i. e.* wäre besser THAT IS statt *it is* zu übersetzen; s. 106: CUSTOMS-*house* statt *custom-house*?; s. 108: *At Marble Arch* (*at* THE *M. A.*!); s. 110: UPPER *are the amphitheatre* usw. (?); s. 40: *then* DICTATE THEM *this same passage*: ist der verkürzte dativ nach *dictate* üblich? Daß die schüler *gentlemen*, *Mr. John* usw. angeredet werden (s. 39, 41), entspricht nicht unseren sitten.

Kassel. M. Krummacher.

T. F. Henderson, *The Ballad in Literature*. (Cambridge Manuals of Science and Literature.) Cambridge University Press. 1912. 128 s. Geb. 1 *s*.

Das buch ist, entsprechend dem zweck und ziel der serie, in der es erscheint, besonders geeignet, den weniger eingeweihten in die litteraturgattung der ballade einzuführen. Während es einerseits diesen wissenschaftszweig auf grund der bisherigen forschung in seinen hauptumrissen charakterisirt, zeigt es gleichzeitig die wege und richtungen, in denen sich die forschung weiterhin zu bewegen haben wird, um auch die noch offenen, zum teil noch ganz problematischen fragen zu lösen.

Von der geschichte der ballade ausgehend, gibt der verfasser zunächst eine chronologische übersicht über die uns einzeln oder in ganzen sammlungen überlieferten balladen. Im zweiten kapitel folgt sodann eine gruppirung der balladen nach ihrem inhalt. Der größere teil aller balladen hat liebe, eifersucht, ehebruch und ähnliche motive zum gegenstand; eine kleinere gruppe bilden die geisterballaden. Die chronologisch spätesten sind wohl die von abenteuerlichen oder historischen taten erzählenden balladen. Das folgende kapitel behandelt die äußerst wichtige, aber noch immer heiß umstrittene frage nach ursprung und verfasserschaft der ballade. Bis in die neueste zeit hat die ansicht vorgeherrscht, daß die balladen von der gesamtheit des volkes geschaffen worden seien. Diesen theorien tritt das büchlein überzeugend entgegen, betont vielmehr die immer mehr an boden gegewinnende und am klarsten wohl bisher von Gaston Paris ausgesprochene ansicht, daß auch diese durchaus volkstümliche dichtungsart das werk einzelner sei. Für das volk, nicht durch das volk sei sie geschaffen. Das vierte und letzte kapitel bildet gewissermaßen eine ergänzung des zweiten, indem es näher auf die späteren, meist historischen balladen eingeht.

Sicherlich wird das buch, das auf dem neuesten stande der forschung fußt, dem liebhaber wie dem näher interessirten zahlreiche anregungen bieten.

Marburg i. H. Konrad Ehrke.

VERMISCHTES.

ERWIDERUNG.

In bd. XIX, s. 626f. der *N. Spr.* findet sich eine besprechung der *Englischen schulredensarten* von Rückoldt, 2. auflage, Leipzig, Roßbergs verlag, die eine erwiderung vom verfasser erfordert.

Der kritiker, herr prof. dr. Th. Jäger in Hamburg, hat drei zusammenstellungen von redensarten gemacht und getadelt. Eine dieser gruppen hat er mit recht beanstandet; daraufhin ist ein verzeichnis der unrichtigen stellen gedruckt worden, und dieses verzeichnis wird in zukunft jedem exemplar meiner *Englischen schulredensarten* beigegeben werden. Unter diesen fehlern ist nur einer wirklich unangenehm, das ist die unhaltbare form *seldomly*. Diese form hat ein englischer student geschrieben, und da derselbe engländer die lesung der korrekturbogen übernommen hatte, blieb sie leider stehen. Obwohl die große ausgabe des *Englischen wörterbuches* von Muret *seldomly* als beinahe veraltet, also immerhin noch als möglicherweise vorkommend angibt, ist sie mehrfachen erkundigungen zufolge doch falsch, aber sie ist nunmehr auch berichtigt.

Eine zweite gruppe von redensarten enthält solche, die der kritiker zwar nicht für falsch, aber nicht für die üblichsten hält. Hier stehen ihm grundsätzliche bedenken und außerdem sachliche schwierigkeiten entgegen. Manche schulredensarten sind üblich, aber nicht korrekt. Welcher ausdruck soll vorgezogen werden? Wenn ich die mir von engländern gegebenen redensarten beanstandete, wurden meine fassungen fast immer mit der bemerkung zurückgewiesen, mein englisch wäre zwar richtig, aber nicht *colloquial*, so daß ich schließlich die fassung aller redensarten ohne jede ausnahme engländern überließ. Freilich habe ich dabei bemerkt, daß auch die mir helfenden engländer einander häufig widersprachen. Es wurde der grundsatz aufgestellt, eine mitte zwischen korrektheit und üblichkeit einzuhalten. Dann ergibt sich noch die sachliche schwierigkeit, aus dem üblichen das üblichste herauszufinden. Das ist ohne umfragen gar nicht möglich. Man soll z. b. die frage beantworten: Sagen mehr schüler in Deutschland: „Ich habe meine französische grammatik vergessen", „ich habe meine französische grammatik nicht mit", „ich habe meine französische grammatik nicht dabei"? Man suche für über 1000 englische unter schülern üblichen redensarten in jedem fall den tatsächlich üblichsten ausdruck! Die redensarten, die der kritiker selbst als „auch richtig" bezeichnet, mögen also vorläufig stehen bleiben, wie sie sind.

Der kritiker beschränkte sich nicht auf die sprachliche seite der redensarten, er griff auch den inhalt einzelner redensarten an. Nr. 256, „Stelle die füße auf", ist ihm nicht klar. Diese redensart macht sich nötig, wenn die schüler die beine übereinander legen oder wenn sie

die füße auf den sitz des vordermannes, oder auf die eisernen und hölzernen verbindungsteile der sitze und tische stellen; das letztere kommt hier, wo subsellien (das ist der fabrikmäßige ausdruck) mit pendelsitz eingeführt sind, häufig vor. Ferner ist die redensart: „Wann ist die nächste klassenarbeit fällig?“ unklar genannt. Sie ist passend in schulen, wo fremdsprachliche klassenarbeiten und aufsätze nach einem feststehenden plan geschrieben werden. An die redensart nr. 227: „Wer nasse schuhe hat, darf sie auf den heizkörper stellen, damit sie trocken werden,“ knüpft der kritiker fragen, wie sie in einer wissenschaftlichen kritik überflüssig sind. Man muß bedenken, daß in die höheren schulen kleiner gebirgsstädte auch aus großer entfernung schüler täglich zu fuß kommen und im winter durch schnee und schmutz gehen müssen. In Sonneberg z. b. gibt es schüler, die über 4, sogar über 6 kilometer täglichen weg zur schule haben. Im winter, und die sind hier meist schneereich, gehen diese schüler auf ungebahnten wegen durch den schnee oder durch regen- und schneestürme und kommen zuweilen völlig durchnäßt an, dann läßt man sie nicht von 8—1 uhr in der schule mit wasser in den schuhen, sondern läßt die schuhe trocken werden; die unannehmlichkeit, daß die luft beim trocknen der schuhe unangenehm werden könnte — es wird doch nach jeder stunde gelüftet — ist geringer als die gefahr, einen oder mehrere schüler ernsten krankheiten auszusetzen. In einer großstadt freilich, wo den schülern straßenbahnen zur verfügung stehen, wird es kaum vorkommen, daß einem von ihnen wasser von oben in die schuhe läuft. Das sollte man bedenken, ehe man kritisirt. Von nr. 692: „Ich habe dich unvorbereitet (ohne vorbereitung) abgefaßt,“ heißt es: „unter anderem klingt es besonders nach alter schulmeisterei . . .“ Der kritiker irrt sich. In manchen schulen ist vorschrift, daß jeder schüler die unterlassung einer arbeit vor dem unterricht meldet; also jeder schüler, der eine vorbereitung zum übersetzen unterläßt und das vor dem unterricht nicht meldet, erweckt den schein, sich vorbereitet zu haben; wenn dann der lehrer einen solchen schüler übersetzen läßt, und der schüler offenkundig nicht übersetzen kann, ist er einer täuschung überführt und somit abgefaßt; er ist nicht abgefaßt, wenn es ihm gelingt, seine mangelnde kenntnis durch unzulänglichkeit seines verstandes oder seines wörterbuches zu entschuldigen. Nicht jeder unvorbereitete schüler wird abgefaßt. In jeder schule, deren lehrer aufpassen, werden schüler *abgefaßt*, beim steckenbleiben in übersetzungen, beim hersagen, abschreiben oder sonst etwas. Ich habe wegen dieses ausdruckes mit anderen lehrern gesprochen und gefunden, daß er nicht im geringsten befremdet. Der vorwurf, daß er nach alter schulmeisterei klingt, ist durchaus ungerechtfertigt. Es ist leicht, hier den kritiker anzugreifen; es unterbleibt aber. Ich könnte auch an dem ausdruck klingen *nach* statt *wie* tadeln (es heißt: „Hoch klingt das lied vom braven mann *wie* orgelton“, es heißt nicht *nach* orgelton). Ich gebe ohne weiteres zu, daß mein kritiker mein buch als aus einzelnen sätzen bestehend aufmerksam durchgelesen hat, aber das buch als ganzes, seinen zweck hat er leider nicht verstanden, denn er erwähnt ihn nicht. Wer philologische arbeiten kritisiren will, darf sich nicht in einzelheiten verlieren, am wenigsten dann, wenn vorhandene

aufgedeckte mängel leicht beseitigt werden können, wie es in dem vorliegenden falle bereits geschehen ist.

Sonneberg. RÜCKOLDT.

*

[Wir bringen die vorstehende erwiderung zum abdruck, um auch den schein der parteilichkeit zu vermeiden, glauben aber nicht, daß der herr einsender das s. z. hier abgegebene urteil ins wanken gebracht hat. Beiläufig sei erwähnt, daß Muret nicht das adv. *seldomly*, das er begreiflicherweise gar nicht erwähnt, sondern das adj. *seldom* als fast veraltet bezeichnet. Fast fürchtet man sich hinzuzufügen, daß die form *seldomly* in der tat im *New Eng. Dic.*, aber nur als *obsolete* zweimal (für 1549 und 1620) belegt ist. *D. red.*]

ÊTRE AVEC LE PARTICIPE PRÉSENT.

M. Kalepky se demande (voy. p. 254) s'il y a des exemples de *être* avec le participe présent (gérondif) non précédé de *en*. Il aurait pu en trouver suffisamment dans Plattner (II, 2, 11), où cet usage est qualifié d'«assez fréquent». On le rencontre souvent aussi dans les journaux: «Elle a été s'enlisant dans son infortune» (*Le Figaro*, parlant pour une femme pauvre); «les dépenses avaient été croissant» (déjà Sachs a donné: être croissant = aller cr.). Mais ici, pas plus que pour la construction *il a été le chercher*, que M. Clédat appelle «incorrecte» (*Rev. de philol. frç.*, XVII), je n'ai vu employer l'imparfait ou le présent. Pour *être*, verbe de mouvement, on pourrait aux exemples de Plattner (II, 2, 114) ajouter le suivant: «Dans ta chambre, ma lorgnette? — Oui, je l'avais montée. — Je pense bien qu'elle n'y a pas été toute seule» (Lavedan, *Le vieux marcheur*, 21).

Dans une note (p. 253), M. Kalepky revient une seconde fois à mon explication de la tournure: «il est déjà trottant par les sentiers» (= *he is trotting*), et la déclare carrément «erronée». Selon lui, il faut comprendre: «il est déjà par les sentiers, trottant», — puisqu'on dit: «il était par là justement». Pourtant, il ne semble pas naturel de séparer *trottant* de *est déjà*, et *trottant* fait l'effet de régir *par les sentiers*; d'ailleurs, si on dit: «il est par là», ou: «il est par terre», on ne dit pas aussi commodément: «il est par les sentiers» (M. Kalepky écrit à tort: «les montagnes»; *Zeitschr. f. franz. spr.*, 39, p. 111). Examinons cette phrase, qui ouvre une lettre de Lamartine séjournant à Florence: «Nous sommes déjà ici nous reposant trois jours, chère maman, et nous hâtant de vous le dire: notre route n'a été qu'une leste et agréable promenade» (*Revue bleue*, 1896, I, 259). Cela semble bien équivaloir à: «Voilà déjà trois jours que nous sommes en train de nous reposer ici et de nous hâter de vous le dire» (cette dernière remarque paraît être une plaisanterie du poète). M. Kalepky sous-entendra-t-il une virgule après *ici*: «nous sommes déjà ici, (en) nous reposant trois jours et (en) nous hâtant», etc.? Ce serait encore, à mon sens, une interprétation peu naturelle; on a l'impression que *déjà* est en rapport

direct avec *nous reposant trois jours*. En tout cas, on ne verra pas dans notre phrase un des cas de *être* au présent avec le gérondif, comme ceux dont il a été question plus haut, et où est indiqué le progrès de l'action.

Kristiania. E. LÖSETH.

NACHTRÄGE ZUM NEUPHILOLOGENTAG.

Die ferienreisen haben es unmöglich gemacht, alles in dem schlußteil des berichtes s. 337—361 etwa zweifelhaft gebliebene sofort ins klare zu bringen. Der s. 341 fraglich gelassene redner aus München war der ja sonst recht wohlbekannte prof. Franz Beyer. S. 358 ist zu ende von Brunots bemerkungen *imparfait antérieur* statt *passé antérieur* zu lesen, s. 359 (mitte) Field unter den mitgliedern der kommission zu streichen.[1]

Vielleicht verdient anhangsweise doch auch erwähnung, daß die frankfurter leitung mit dankenswerter umsicht die vorführung der Kesselstattschen totenmaske angeblich Shakespeares durch herrn prof. Wislicenus aus Darmstadt angeregt hatte. In einer zwischenstunde benutzte eine anzahl der teilnehmer gern die gelegenheit, die maske und in projektion vergrößerte wiedergaben zu sehen und den erläuterungen des redners zu lauschen. Die meisten wohl erhielten den eindruck, daß es kein geringer ist, dessen züge in dieser maske bewahrt sind, ja daß schwerwiegende gründe für die echtheit zu sprechen scheinen. Bekanntlich hat das *Shakespeare-jahrbuch* von 1911 und 1912 aufsätze von Brandl und von Wislicenus mit ganzseitigen abbildungen zu der frage gebracht. Ganz neuerdings hat nun Wislicenus in der *Frf. ztg.* den anspruch erhoben, in der übereinstimmung der maske mit dem ursprünglichen Chandos-porträt einen entscheidenden beweis für die echtheit gefunden zu haben, worüber er vermutlich in einer etwaigen neuen auflage seiner schrift *Shakespeares totenmaske* oder sonstwo ausführlicher berichten wird. W. V.

NEUES VOM WELTLAUTSCHRIFTVEREIN.

Als supplement zum *Maître Phonétique* für sept.-okt. 1912 ist die seit längerer zeit erwartete neue ausgabe der prinzipien des Weltlautschriftvereins erschienen. Die erste war 1908 in französischer sprache als *Exposé des principes de l'Association Phonétique Internationale* im umfang von 20 seiten verausgabt worden. Die neue, von Daniel Jones englisch redigirt und betitelt *The Principles of the International Association*, ist bei fast gleichem preis (bei sonderbezug 6*d.* statt 50 c.) auf das doppelte erweitert. Ich werde bei anderer gelegenheit darauf zurückkommen. W. V.

---

[1] Bei dieser gelegenheit sei auch der s. 384 (unten) in *d'a* ausgefallene längestrich über dem *a* ergänzt.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XX. DEZEMBER 1912. Heft 8.

ROBERT BROWNINGS *THE RING AND THE BOOK.*

Die kenntnis Robert Brownings ist in Deutschland auch jetzt, 100 jahre nach seiner geburt, noch immer auf einen engen kreis von berufsanglisten beschränkt. Das weitere publikum kennt allenfalls den briefwechsel mit seiner braut in der unvollständigen deutschen ausgabe; seine werke dagegen sind für jenes so gut wie nicht vorhanden. Das liegt zum teil an den nicht unbeträchtlichen schwierigkeiten, die sie, zumal im anfang, ehe man sich in sie eingelesen hat, bieten, an den ungewöhnlichen anforderungen, die sie an die geduld und die fähigkeit liebevoller versenkung beim leser stellen. Zum teil beruht es auch darauf, daß Browning gegenüber wissenschaft und kritik in Deutschland ihre pflicht in einem sonst beispiellosen grade versäumt haben. Noch immer gibt es kein deutsches buch über den dichter, der in England selbst als der bedeutendste rivale Tennysons anerkannt ist, während dichter von geringerem rang längst ihre biographen gefunden haben. Es ist zu hoffen, daß hier die jahrhundertfeier seiner geburt auch bei uns eine wendung zum bessern bewirkt.[1]

Unter diesen umständen hat besonders Brownings großes haupt- und meisterwerk zu leiden gehabt: seine dichtung in zwölf gesängen *The Ring and the Book*, die in vier bänden november 1868 bis februar 1869 erschien. Die zahl der deutschen, die sie vollständig gelesen haben, ist wahrscheinlich sehr klein. Und eine übersetzung, wie sie wenigstens für

[1] Seit ich dies schrieb, ist erschienen: *Robert Browning* von Emil Koeppel. Berlin, E. Felber. 1912. (*Litterarhist. forschungen* 48.) Ich freue mich, auf diese vortreffliche einführung in das studium Brownings hinweisen zu können.

einen großen teil der kleineren dichtungen vorhanden ist, dürfte hier in absehbarer zeit nicht zu erwarten sein. Hier scheint mir ein in diesem jahre erschienener versuch, die dichtung bei uns einzubürgern, das richtige zu treffen. Ehe ich indessen darauf komme, wird es unerläßlich sein, den leser kurz über das nach inhalt und form so eigenartige werk zu orientiren und dabei zugleich einiger arbeiten zu gedenken, die in den letzten jahren aus Amerika — heute der hauptpflegstätte der Browning-verehrung und des Browning-studiums — zu uns gekommen sind.

Browning erzählt selbst im ersten buche, wie er zu dieser dichtung angeregt ist. Als er eines tages im juni 1860 über den St. Lorenzplatz in Florenz ging, zog in einer trödelbude unter allerlei wertlosem zeug ein alter vergilbter pergamentband mit dem titel *Romana Homicidiorum* sein auge auf sich. Er enthielt die akten eines römischen mordprozesses von 1698, wie sie ein advokat der zeit aus berufsinteresse gesammelt hatte. Browning, von jeher ein großer liebhaber von kriminalfällen, erwarb ihn und war sofort davon gebannt. Gleichwohl dauerte es vier jahre, bis er die dichterische verarbeitung wirklich angriff, und erst nach weiteren vier jahren regelmäßig fortgesetzter arbeit hatte sein werk die endgültige gestalt erhalten.

Die *grundzüge der recht verwickelten geschichte*, die Browning in jenem „alten gelben buche“ fand, sind folgende. Graf Guido Franceschini, das haupt eines alten, vornehmen, aber ganz verarmten hauses in Arezzo, hatte, nachdem er jahrzehntelang umsonst im dienst der kirche sein glück gesucht, im dezember 1693 eine römische bürgerstochter, die 13 jährige Pompilia Comparini, die erbin eines nicht unbeträchtlichen vermögens, geheiratet. Der vater Pietro war anfangs gegen die ehe gewesen, aber die mutter Violante hatte sie heimlich ins werk gesetzt, und nun hatte er sich überreden lassen, nicht nur nachträglich seine zustimmung zu geben, sondern auch sein ganzes vermögen dem schwiegersohn zu verschreiben und, soweit disponibel, sogleich einzuhändigen, gegen die verpflichtung, die eltern in seinen haushalt zu Arezzo aufzunehmen und für ihren unterhalt zu sorgen. Aber nur vier monate lang ertrugen die alten Comparini, die Guido über seine vermögenslage getäuscht hatte, die entbehrungen und das zusammenleben mit den neuen verwandten, gegen deren

kränkungen sie in der fremden stadt nirgends schutz fanden; dann flohen sie nach Rom zurück und ließen Guido im besitz seiner beute. Da gab ein päpstliches jubiläum, wobei allen reuigen sündern absolution verkündigt wurde, Violante veranlassung zu einer überraschenden enthüllung. Pompilia war gar nicht ihr kind, sondern das einer öffentlichen dirne Roms, das sie gekauft und für ihr eigenes ausgegeben hatte, um ihrem alten gatten einen herzenswunsch zu erfüllen und zugleich den unbeschränkten besitz einer erbschaft zu sichern, von der sie ohne erben nur den nießbrauch gehabt hätten. Nun klagte Pietro gegen Guido auf aufhebung des vertrages und herausgabe der mitgift; er erreichte zwar seinen zweck nicht, aber die schande der schimpflichen verbindung blieb an den Franceschini hängen. Guido hätte sich nun gern Pompilias entledigt, wenn er nur nicht damit auch die mitgift verloren hätte. Und so faßte er den teuflischen plan, sie durch systematisch fortgesetzte grausamkeiten und bedrohung ihres lebens zur flucht zu treiben, um dann wegen ehelicher untreue auf scheidung klagen und so die mitgift behalten zu können. Drei jahre lang hielt es Pompilia allein in dieser hölle aus, indem sie vergeblich beim gouverneur, beim erzbischof, bei ihrem beichtvater und bei verwandten ihres mannes schutz suchte. Endlich fand sie hülfe bei einem jungen geistlichen aus vornehmem hause, dem kanonikus Giuseppe Caponsacchi, den Guido selbst für diesen zweck ausgesucht und ihr zugeführt zu haben scheint. Am 29. april 1697 verließ sie mit ihm Arezzo, um auf dem schnellsten wege Rom zu erreichen. Erst dicht vor den rettenden toren holte sie Guido ein, aber seine absicht, sie *in flagranti* zu ertappen, gelang nur unvollkommen, da den flüchtigen der ehebruch nicht nachgewiesen werden konnte. So kamen sie, als im september das urteil gefällt wurde, mit gelinder strafe davon, und Guidos scheidungsklage wurde, wie es scheint, von einer klage Pietros mit dem gleichen ziel wegen mißhandlung Pompilias erwidert. Diese war zunächst einem kloster für gefallene frauen zugewiesen, indessen schon am 12. oktober wegen ihrer schwangerschaft gegen kaution in das haus ihrer pflegeeltern zu fernerem arrest (*domus pro carcere*) entlassen worden. Und hier gab sie, während alle jene prozesse noch in der schwebe waren, am 18. dezember einem sohn das leben. Jetzt glaubte Guido die zeit gekommen, mit einer gewalttat ans

ziel zu gelangen, nachdem alle listen versagt hatten; denn nun war ja ein erbe vorhanden, und wenn er nun die Comparini aus dem wege räumte, so mußte deren vermögen an diesen und mit ihm in seine hände fallen. So überfiel er am 2. januar 1698 mit vier gedungenen mördern die Comparini in ihrem abgelegenen landhause und ermordete die alten und Pompilia, die er allein antraf. Aber er sollte die früchte seines verbrechens nicht genießen. Pompilia, obwohl von 22 dolchstichen durchbohrt, lebte noch, als die nachbarn herbeikamen, und konnte ihren gatten als den mörder bezeichnen. Und dieser hatte vergessen, sich mit einem passe zu versehen, konnte daher keine postpferde erhalten und wurde noch auf römischem gebiete mit seinen helfershelfern festgenommen. Wochenlang bildete dieser mordprozeß die allgemeine sensation Roms. Nach ausgedehnten verhandlungen wurde am 18. februar das urteil gefällt: Guido und seine spießgesellen wurden schuldig gesprochen und zum tode verurteilt. Einen kurzen aufschub verschaffte eine appellation an den papst, da Guido die niedern weihen und damit die vorrechte des geistlichen standes erhalten hatte. Doch der papst verwarf den einspruch und befahl die ungesäumte vollstreckung des urteils, die am 22. februar stattfand.

Diese geschichte hat auf den ersten blick wenig, was einen großen dichter reizen könnte, vier jahre seines lebens ihrer behandlung zu widmen. Nicht nur, daß ihr alle historische bedeutsamkeit abgeht. Die ereignisse selbst wie die personen, die sie erleben, haben an und für sich nicht das geringste interesse und würden ohne Browning völlig verschollen und vergessen sein. Aber auch in rein poetischer betrachtung erscheint der stoff minderwertig und wenig anziehend. Die geschichte von einem unmenschlichen verbrechen, das zuerst gelingt, dann aber die verdiente strafe findet, das ist gewiß kein dankbarer gegenstand für die poesie. Denn hier sehen wir ja nicht die innere selbstzersetzung des verbrechens, durch die endliche, gewaltsame reaktion des lange unterdrückten gewissens, oder jenen „fluch der bösen tat, daß sie fortzeugend böses muß gebären“, so daß wir, wie im *Macbeth*, schaudernd die ewige macht des sittlichen gesetzes erleben, die gerade in seinen beleidigern sich am siegreichsten erweist. Sondern es ist eine reihe äußerer zufälle, und die menschliche gerechtigkeit, die nach langem schlummer

sich zuletzt auf ihre pflicht besinnt, was hier den untergang des bösen entscheidet. Daher erscheint dieser durchaus zufällig und ohne allgemeine bedeutung: die sache hätte ebenso gut anders auslaufen können und wäre auf ein haar ganz anders ausgelaufen. Überhaupt wird man vergeblich irgendeine durchgehende idee, ein klares leitmotiv in der geschichte suchen. Dazu ist sie viel zu verwickelt und bunt zusammengesetzt. Zweimal hat sich das schiff festgefahren und muß durch einen ganz unerwarteten, durch das vorhergehende keineswegs motivirten zufall wieder flott gemacht und fortgestoßen werden: zuerst durch die enthüllung der dunkeln abkunft Pompilias und dann wieder durch die geburt des sohnes Gaetano, die bei Guido die zunächst befremdende wirkung hat, daß sie ihm das signal zur ermordung der mutter und der großeltern gibt.

Es ist charakteristisch für Browning, daß alle diese bedenken ihm gar nicht kommen. Für ihn gibt es überhaupt keine auswahl der stoffe nach dem gesichtspunkt besonderer würdigkeit. Wie er, im gegensatz zu anderen englischen dichtern, sowohl die gegenstände, die schon vor ihm bürgerrecht im reiche der poesie und durch wiederholte gestaltung ihre besondere weihe erhalten hatten, wie auch die vom licht der weltgeschichte verklärten gestalten und ereignisse eher gemieden als gesucht hat, so ist es ihm auch nicht um die ideale bedeutsamkeit eines vorwurfs zu tun. Ihm ist alles würdig und interessant, worin sich menschliche seele ausprägt, und gerade das ungewöhnliche, verwickelte und undurchsichtige hat für den großen psychologen, dem an tiefe und umfassender weite des seelenblickes sich wenig dichter vergleichen können, nur einen besonderen reiz. So ist er denn überzeugt, daß auch diese geschichte fortzuleben verdient, und leben wird,

If precious be the soul of man to man.

Was den dichter mit unwiderstehlicher gewalt zu dem buche hinzog und durch jahre dabei festhielt, war einfach die aufgabe, die es dem dichterischen genius stellte. Das, was ihm daraus entgegentrat, war einst, vor zwei jahrhunderten, lebendiges, heiß und wild pulsirendes leben gewesen; das schicksal zweier familien hatte sich darin erfüllt, aber zwei städte hatten daran teilgenommen, zwei große institutionen: die kirche und das gericht, hatten ihre rolle in der geschichte

gespielt, und mehrere wochen lang hatte Rom mit fieberhafter spannung den ausgang erwartet. Und nun war das alles in vergessenheit versunken, und nichts war davon übrig als jener sammelband, den ein seltsamer zufall — Browning nennt ihn *predestination* — bewahrt und dem dichter in die hände gespielt hatte. Und nun stand es bei ihm, den toten stoff und staub der vergangenheit —

> *pure crude fact*
> *Secreted from man's life when hearts beat hard,*
> *And brains, high-blooded, ticked two centuries since* —

wieder zu beleben und die geschichte sich noch einmal abspielen zu lassen. Denn wenn die schöpferkraft des dichters auch nicht ausreicht, um aus dem nichts zu schaffen, so ist doch das sein vorrecht, daß er alles, was jemals gelebt hat und wovon lebensspuren übrig sind, noch einmal zum leben zu erwecken vermag, indem er ihm, wie Elisa dem gestorbenen sohn der witwe, seinen eigenen überschuß von lebenswärme und seele einhaucht. (Ein überaus persönliches und charakteristisches bekenntnis Brownings!)

Zu diesem allgemeinen motiv kam hier jedoch noch ein besonderer reiz: die geschichte, die es neu zu beleben galt, lag in dem „alten gelben buch“ nicht in gestalt einer zusammenhängenden erzählung als klare, zweifelfreie wirklichkeit vor, sondern sie mußte als solche erst aus einer reihe subjektiver spiegelbilder wiedergewonnen werden. Denn gegeben waren ja die akten eines prozesses, also dokumente, die von vornherein die sache einseitig von einem bestimmten parteistandpunkt aus darstellen, und zwischen denen naturgemäß mannigfache differenzen bestanden. Der *hauptinhalt des sammelbandes* waren die plaidoyers (*Consulti*) der verschiedenen advokaten — zwei verteidiger des angeklagten (*Pauperum Procurator* bzw. *Advocatus*) und zwei vertreter der anklage (*Fisci Procurator* und *Advocatus*), beides nicht beauftragte der parteien, sondern staatsbeamte, denen dies amt oblag —, die nach sitte und gerichtsordnung jener zeit nicht mündlich gehalten, sondern gedruckt eingereicht wurden. Zu den elf lateinischen prozeßreden, sechs für und fünf gegen Guido, die wenig tatsächliches enthalten und uns der wahrheit nicht nahe bringen, da sie mehr bestrebt sind, den scharfsinn und die

rednerkünste der verfasser glänzen zu lassen und einen erschreckenden mangel an echtem menschlichem gefühl verraten (*they show much acumen and no heart*, urteilt der herausgeber), gesellen sich dann drei *Summaria*, übersichten der tatsachen und beweisstücke für die zwecke der verteidigung und der anklage, wertvoll besonders durch die authentischen aussagen (*Affidavit*) und briefe der hauptpersonen und der augenzeugen der tragödie selbst (die beschworenen zeugenaussagen Pompilias und Caponsacchis über ihre flucht, zeugnisse des Fra Celestino und der anderen zeugen von Pompilias letzten tagen usw.), die im genauen wortlaut oder in auszügen ihnen einverleibt sind. Und neben den offiziellen erzeugnissen der päpstlichen druckerei stehen ferner zwei private, anonyme pamphlete, mehr populäre darstellungen der streitsache von entgegengesetzten standpunkten (*Notizie di fatto, e di ragioni per la causa Franceschini* und *Risposta alle notizie* usw.), die bezeugen, wie lebhaft das allgemeine interesse an dem falle war, und die Hodell den beiden hauptadvokaten, Arcangeli und Bottini, selbst zuweisen möchte. Es war also dem dichter gar nicht, wie sein eingangsgleichnis glauben macht, das lautere gold des *pure fact* gegeben, damit er es zum ring des kunstwerkes runde, sondern sozusagen die roherze, aus denen er erst das reine metall ausschmelzen mußte. Schon in den äußeren, groben tatsachen waren manche punkte kontrovers, und der dichter mußte nach inneren gründen zwischen entgegenstehenden behauptungen entscheiden. So wollte Guido, als er die flüchtigen in Castelnuovo überraschte und festnehmen ließ, unter ihrem gepäck einen stapel zwischen ihnen gewechselter liebesbriefe als sichere beweise ihrer schuld gefunden haben. Pompilia und Caponsacchi dagegen leugneten aufs entschiedenste, die briefe geschrieben oder auch nur vorher gesehen zu haben — Pompilia behauptete sogar, sie könne weder schreiben noch lesen — und erklärten sie für eine fälschung Guidos. (Diesem urteil schließen sich sowohl Browning wie der herausgeber Hodell an.) Offenbar hängt die stellung zur ganzen geschichte davon ab, für welche seite man sich hier entscheidet. Überhaupt ist diese frage der eigentliche brennpunkt des ganzen. Denn da Guido auf der folter die tatsache des mordes eingestanden hatte, so konnte die verteidigung nur darauf ausgehen, den mord als einen berechtigten hinzustellen, indem der beleidigte gatte an dem ehebreche-

rischen weibe und ihren mitschuldigen eltern seine beleidigte ehre gerächt habe. Hätte sich das erweisen lassen, so wäre Guido nach den anschauungen der zeit, zumal in berücksichtigung seiner bevorrechteten stellung als edelmann und angehöriger der geistlichkeit, wohl ohne zweifel freigesprochen worden. Daher dreht sich der streit in dem ganzen prozesse weniger um Guidos tat als um schuld oder unschuld Pompilias. Und je nachdem, wie man sich zu dieser frage stellt, unterliegt fast jeder schritt der wechselreichen geschichte verschiedener deutung und beurteilung.

Durch die besondere art der überlieferung hat sich der dichter nun augenscheinlich auch zu der sehr eigentümlichen *form* seiner dichtung anregen lassen. Ebensowenig wie seine quelle gibt er selbst uns eine zusammenhängende erzählung der affäre, von der dann die zwölf gesänge ebenso viele aufeinanderfolgende teile wären, sondern jeder dieser gesänge ist ein in sich geschlossenes ganze und gibt eine eigene, auf gewisse weise vollständige ansicht der gesamtgeschichte. Nur das *erste* und *letzte buch* stehen für sich. In jenem berichtet der dichter zunächst, wie er seine quelle fand, und wie sie auf ihn wirkte, gibt uns dann, in rückschauender vergegenwärtigung des schöpferischen prozesses, indem er uns durch die verschiedenen schauplätze der handlung führt, die grundzüge der geschichte, wie sie sich der schauenden phantasie gestalten, und entwickelt schließlich den plan seines werkes. Die *zehn mittleren bücher* dagegen haben die unserem dichter eigentümliche form des *dramatischen monologes*, d. h. das ganze ist jedesmal einer bestimmten, individuell ausgeführten gestalt in den mund gelegt; diese aber spricht nicht für sich oder zu dem leser, wie in einem gewöhnlichen monologe, sondern sie ist vorgestellt in einer ganz konkreten, dramatisch gespannten situation und in lebendiger beziehung und wechselwirkung mit anderen, bei denen sie durch ihre reden einen bestimmten effekt erreichen will, und auf deren einwürfe, äußerungen der teilnahme und ganzes verhalten sie beständig rücksicht nimmt.[1] So treten *neun sprecher* nacheinander vor

[1] Das letztere trifft hier für das 8.—10. buch nicht zu. Das des papstes ist ein selbstgespräch im eigentlichen sinne, und die der beiden anwälte auch, obwohl sie dargestellt sind, wie sie eine für andere bestimmte rede ausarbeiten. Gemeinsam ist nur, daß die sprecher in einer ganz bestimmten situation sich vor uns ausleben. Der ästhetische eindruck ist jedenfalls im wesentlichen der gleiche.

uns hin, von denen einer, Guido, die hauptperson, zweimal das wort erhält. Sie ordnen sich in drei gruppen von je dreien, deren aufeinanderfolge ganz dem natürlichen lauf der dinge entspricht. Zuerst ist es die stimme des gerüchts, der öffentlichen meinung, die an unser ohr schlägt. Die *erste gruppe* besteht nicht aus benannten gestalten, sondern aus vertretern der verschiedenen volksschichten und auffassungsweisen. Da ist zuerst (II) *Half Rome*, ein mann, der Guidos partei nimmt und die geschichte in seinem sinne darstellt, denn er fühlt sich ihm verwandt, da er, wie jener, edelmann und eifersüchtiger ehemann ist; und der umstand, daß er gerade zu einem vetter dessen spricht, dem seine eifersucht gilt, gibt seiner darstellung eine besondere tendenziöse schärfe. (III.) Der zweite sprecher, *The Other Half Rome*, gehört dem bürgerlichen mittelstande an; schon das begründet es, daß er auf Pompilias seite steht, ebenso sein charakter — er ist ein guter mensch und guter christ, während *Half Rome* auch in seiner herzensroheit Guido verwandt ist — und die äußere veranlassung, die seine rede auslöst. Er hat, mit anderen neugierigen, zugang zu Pompilias sterbelager erhalten, und der anblick der 17jährigen dulderin, der rührenden gestalt mit dem bleichen gesicht und den schwarzen augen, die, fast noch ein kind, schon so viel gelitten und mit der grausamkeit des lebens so vertraut geworden war, — der hat es ihm angetan, wie allen, die sie in diesen tagen gesehen haben. Und so ist er denn von ihrer reinheit und unschuld überzeugt, wenn ihm auch manches wunderbar erscheint und er nicht alle schwierigkeiten lösen kann, und ehrlich empört über Guidos unmenschlichkeit. (IV.) Dagegen bewegt *Tertium Quid* sich in der höchsten gesellschaftsschicht. Er begreift gar nicht, wie leute von stande eine solche *episode in burgess-life* ernst nehmen können; ihm ist sie nur ein willkommener gegenstand, um seine partner, „hoheit“ und „exzellenz“, amüsant zu unterhalten und seinen witz glänzen zu lassen; und das glaubt er am besten zu leisten, indem er jeden abschnitt der geschichte immer gleich von zwei seiten darstellt. — Durch diese bücher sind wir mit den äußeren tatsachen bekannt geworden und den möglichen grundsätzlich verschiedenen stellungnahmen dazu, der ausgesprochenen parteinahme für Guido oder für Pompilia und der über den parteien stehenden frivoler indifferenz. Nun treten in den zentralen büchern die

des trauerspiels selbst vor uns hin, und indem sie die geschichte vor uns entfalten, wie sie sie erlebt haben und angesehen wissen wollen, gestatten sie uns tiefere blicke in das innere der ereignisse. Zuerst *Guido.* Er hat soeben auf der folter sein verbrechen gestanden, und nun steht er vor seinen richtern, um sich zu rechtfertigen. Aber so resolut und geschickt er alles zu seinen gunsten zu drehen und zu deuten weiß, er verdirbt es wieder durch eine übertreibung, die von selbst das mißtrauen und die kritik herausfordert. Denn während er nicht nur alle schuld auf die anderen wälzt, sondern sich auch als den echten sohn der kirche, den gerechten, der unerschütterlich auf der bahn des rechts bleibt und an den sieg des rechts glaubt, ja als den selbstlosen, opferwilligen verteidiger des rechts, der sittlichen weltordnung, den kämpfer gottes hinstellt, offenbart er, ohne es zu merken, in wahrheit nur seine rohe und gemeine natur und erweckt um so mehr unsern abscheu. Dann erhält *Caponsacchi* das wort. Schon einmal hat er den richtern rede gestanden, nach der flucht, und damals haben sie ungläubig und nachsichtig gelächelt über den schwärmer, der den St. Georg spielen wollte in einer zeit, wo es keine drachen mehr gab. Nun haben sie gesehen, daß ein schützer der unschuld immer noch zu tun findet; nun sitzen sie selbst erschreckt und erschüttert vor ihm, während er rechenschaft von ihnen fordert, daß sie ihn damals gehindert haben, das werk der rettung zu vollenden, und selbst ihrer schutzpflicht so schlecht nachgekommen sind. Die rede Caponsacchis, zumal die detaillirte schilderung der flucht, von höchst lebendigen einzelszenen und charakteristischen äußerungen Pompilias belebt und von tiefer stimmung fortdrängender eile und innigen friedens zugleich durchtränkt, ist das poetische glanzstück des ganzen. Und dann erzählt *Pompilia*, das unwissende, weltunkundige kind mit der alles verstehenden herzensgüte, ihrem beichtvater treu und schlicht die geschichte ihres lebens, so gut sie sie begreift, immer mehr bedacht, andere, als sich selbst zu entschuldigen, zumal ihre beiden vielgescholtenen mütter, vor allem aber das bild des freundes von dem schmählichen verdacht zu reinigen. — Und endlich treten die repräsentanten des *gerichts* auf die bühne: die bestellten anwälte der beiden parteien und der unparteiische richter. Freilich, was bleibt den anwälten noch zu sagen, nachdem die parteien selbst so eingehend und ein-

drucksvoll ihre sache geführt haben? In der tat stellt sie Browning nicht so dar, wie wir sie ihrem berufe nach erwarten müßten: mit ernst und eifer, mit überlegener einsicht und rechtskenntnis die sache ihrer klienten führend, sondern im gegenteil alles ernstlichen interesses und aller sachlichkeit bar, ohne allen sinn für das, worum es sich handelt, nur auf ihren persönlichen vorteil bedacht. (Während sie also äußerlich den ersten sprechern, den beiden „hälften Roms“ parallel sind, entspricht ihre innere haltung viel mehr dem *Tertium Quid.*) Da ist zunächst der *Dominus Hyacinthus de Archangelis.* Ihm ist die ganze mordgeschichte nur eine gnädige fügung gottes zu seinen gunsten, eine treffliche gelegenheit, seine überlegenheit in lateinischem stil und klassischer bildung zur geltung zu bringen, da er seinem gegner in juristischer hinsicht nicht beikommen kann. Guido hat den mord eingestanden — also bleibt ihm nur die aufgabe, diesen zu rechtfertigen, als *vindicatio honoris causa*; und das tut er, indem er durch gelehrte zitate und beispiele aus dem tier- und menschenleben zeigt, wie ein mann in der rache für kränkung seiner ehre nicht maßlos und ausschweifend genug sein kann. Allerdings wird es ihm schwer, indem er seine verteidigungsrede ausarbeitet, seine gedanken bei der sache festzuhalten, denn unwillkürlich werden sie immer wieder abgelenkt durch den gedanken an den bevorstehenden abend, wo der geburtstag seines 8 jährigen sprößlings durch ein solennes festmahl im kreise der verwandten und freunde begangen werden soll. Während für ihn familienfreuden das höchste sind, richtet sich der ehrgeiz seines gegners, des *Fisc* (staatsanwalts) *Juris Doctor Johannes-Baptista Bottinius* auf triumphe seiner advokatenkünste. Ihm ist die aufgabe, die offenbare unschuld Pompilias zu verteidigen, zu leicht und seiner unwürdig; um sie sich schmackhaft zu machen, erschwert er sie daher künstlich, indem er alle von Guidos seite gegen sie erhobenen vorwürfe und verleumdungen wenigstens hypothetisch zugibt, gleichviel ob er sie glaubt oder ob sie als falsch erwiesen sind, und doch darzutun sucht, daß sie nicht zu tadeln und Guido an allem schuld ist. Das resultat seines plaidoyers würde sein, daß wir Pompilia als ein ganz verworfenes geschöpf verabscheuen müßten, wenn es überhaupt möglich wäre, sein geschwätz irgendwie ernst zu nehmen. Was wir bei ihnen vermissen: den ernsten willen zur wahrheit und zum siege des rechts, die

tiefe einsicht in die gründe des falles und die motive der handelnden personen, das hat im vollsten maße derjenige, der nun als richter das urteil spricht. Browning wählt dazu die letzte, höchste instanz, zu deren entscheidung die sache durch Guidos appellation gebracht war, den 86 jährigen *papst* Innozenz. Wir sehen ihn in seinem studirzimmer am abend des wintertages, den er zu genauem studium der akten verwandt hat. Sein urteil ist bereits fertig, als er zu sprechen beginnt, aber ehe er es durch seine unterschrift kund tut und den befehl zur vollstreckung gibt, prüft er noch einmal die gründe, auf denen es ruht. Und indem er nun die reihe der gestalten an seinem geistigen auge vorüberziehen läßt und alle bis in ihre letzten motive und die wurzeln ihres sittlichen charakters sich klar macht und richtet, spricht er zugleich die auffassung und das urteil des dichters aus. — Und nun, nachdem Guidos schicksal unwiderruflich entschieden ist, sehen wir noch einmal ihn selbst, wie er am abend vor der hinrichtung das todesurteil erhält: zwei hohe geistliche und frühere freunde bringen es ihm und bieten ihm zugleich ihren geistlichen beistand an. Aber noch gibt sich Guido nicht verloren; noch kämpft er verzweifelt um sein leben, indem er bald sie durch appell an ihre vorurteile und ihre selbstsucht zu gewinnen sucht, bald ihnen in wildem stolz seine bosheit ins gesicht speit, gott, der ihn so geschaffen, alle verantwortung zuschiebend und auf das römische vorrecht des unbußfertigen sünders pochend — um zuletzt, nachdem er umsonst alle windungen und winkelzüge erschöpft hat, in einem ohnmächtigen aufschrei sinnloser todesangst zusammenzubrechen. — Ganz für sich steht das kurze *letzte buch*. Am anfang und am schlusse nimmt der dichter selbst das wort; den hauptinhalt bilden weitere briefe und aktenstücke, berichte über Guidos hinrichtung, und was nachher geschah.

Man sieht die kunstvolle auswahl und gruppirung der sprecher, die geist- und reizvollen beziehungen des parallelismus und des kontrastes, die zwischen den einzelnen büchern bestehen. (Wenn dabei durchweg die verteidigung bzw. der angeklagte vor der anklage zu worte kommt, so entspricht das sowohl dem damaligen gerichtsverfahren wie der forderung der künstlerischen wirkung: die falsche, entstellte darstellung wird durch die nachfolgende zutreffende korrigirt.) Es liegt aber auch auf der hand, wie die anlage im ganzen

und die meisten der einzelnen bücher direkt durch die quelle angeregt sind. Die beiden *Half-Rome* haben in den beiden anonymen flugschriften ihr vorbild; die mittleren bücher gehen auf die affidavits Pompilias und Caponsacchis zurück; die bücher der beiden advokaten sind ein kondensirter auszug aus den prozeßreden, die die hauptmasse des gelben buches bilden. — Indessen ist doch dieser äußere umstand nicht der einzige und vielleicht nicht einmal der eigentliche grund für die ganz besondere form dieser dichtung, die in der gesamten weltlitteratur keine analogie hat. Vielmehr war diese anlage für Browning auch eine innere notwendigkeit: sie war der natürliche, organische abschluß und gipfel seiner technischen entwickelung. In der form des dramatischen monologs hatte er sich die ihm gemäße und für ihn charakteristische künstlerische ausdrucksform geschaffen. Sie bot ihm freiesten spielraum zur entfaltung seiner besonderen künstlerischen vorzüge, der psychologischen genialität, die in der auseinanderlegung der mannigfachsten charaktere ihre triumphe feiert, und der intensität des schauens, die ihre gestalten stets in ganz bestimmten situationen mit äußerster klarheit und lebendigkeit sich bewegen sieht, — ohne ihm dabei den seiner natur widerstrebenden zwang einer strengeren komposition, wie drama und novelle, aufzuerlegen. Hatte er bisher in isolirten monologen von kürzerem umfange seine gestaltungskraft allseitig erprobt, so mußte nun der versuch nahe liegen und reizen, auch eine umfänglichere, verwickelte geschichte mit mehreren helden, die sich nicht von einem punkte und einem momente aus vollständig darstellen ließ, in einer reihe solcher monologe zu bewältigen. Und vielleicht bestand die zunächst befremdliche anziehungskraft des gegenstandes für den dichter nicht zum wenigsten darin, daß er zu diesem versuch anlaß und anregung gab.

Das am tage liegende und offen bekannte, so besonders nahe verhältnis der dichtung zu ihrer vorlage mußte ein vergleichendes studium als besonders dankbar und verlockend erscheinen lassen. Nicht weniger, daß hier authentisch feststeht, welche quelle der dichter benutzt hat, und wir gewiß sind, in diesem bande das einzige und vollständige material vor uns zu haben, das dem dichter zur verfügung stand.[1]

---

[1] Zu dem „alten gelben buche“ kommt noch eine private erzählung der geschichte, die ein paar jahre später entstanden ist. Eine

In der tat, wenn irgendwo, so mußte sich an diesem beispiele die bedeutung der vorlage für den dichter und der unterschied zwischen dokument und kunstwerk studiren lassen. Dazu war allerdings notwendig, daß der alte sammelband, der jetzt dem *Balliol College* in Oxford gehört, durch den druck allgemein zugänglich gemacht wurde; auch, um das schlechthin einzige denkmal vor zerstörung zu schützen, war eine veröffentlichung wünschenswert. Diese doppelte aufgabe ist von einem amerikanischen gelehrten, professor Charles W. Hodell vom *Woman's College of Baltimore*, in ausgezeichneter weise geleistet. In der 89. publikation der *Carnegie Institution of Washington* gibt er eine faksimile-wiedergabe des ganzen bandes, mit einer englischen übersetzung, einer untersuchung über *The Making of a Great Poem* (s. 227—291), worin die vergleichung unter allgemeinen gesichtspunkten geführt ist, und einem *Corpus of Topical Notes*, die nachweise und erläuterungen zu den einzelheiten bringen.[1] Sind auch damit nicht alle teile und seiten der aufgabe erledigt — außer den historischen und sprachlichen untersuchungen, die der verfasser von vornherein ablehnt, und auf die man gern verzichtet, bleibt auch für die litterarisch-ästhetische betrachtung noch viel zu tun —, so ist doch das geleistete eine gediegene, sehr wertvolle arbeit und die sichere grundlage aller weiteren forschung.

Daneben bleibt das verständnis der dichtung als eine davon unabhängige aufgabe für sich bestehen. Auch sie ist erst in der letzten zeit ernstlich in angriff genommen worden. Da ist zuerst das posthume werk eines amerikanischen pastors zu

---

andere handschriftliche erzählung ist dem dichter unbekannt geblieben und erst kürzlich aufgetaucht. Beides ist von Hodell (s. d. folg. anm.) in übersetzung mitgeteilt. Durch die letztere ist Brownings erfindung in mehreren punkten bestätigt.

[1] *The Old Yellow Book. In complete photo-reproduction with translation, essay, and notes.* By Charles W. Hodell. Published by the Carnegie Institution of Washington, July 1908. 10, CCLXII und 345 s. 4°. (Die übersetzung ist, ebenso wie Brownings dichtung selbst, ebenfalls mit einer einleitung von Hodell, neuerdings durch einen billigen abdruck weiteren kreisen zugänglich gemacht in der bekannten sammlung *Everyman's Library* nr. 502 und 503, in schönem leinenband je 1s.) Vgl. auch den vortrag desselben verf.: *An Essay on Robert Browning's "The Ring and the Book."* Published by The Boston Browning Society 1911.

nennen, der ein besonderer verehrer und kenner Brownings und vorsitzender der *Boston Browning Society* war.[1] Hornbrooke gibt eine ausgezeichnete übersicht über den reichen inhalt der dichtung, der besonders zur orientirung gute dienste leistet Von jedem einzelnen buche erzählt er knapp und klar den inhalt, hebt den materiellen ertrag, die neuen nachrichten, die sachlichen verschiedenheiten von den anderen büchern heraus und macht auf die charakteristischen grundzüge aufmerksam. In einem schlußkapitel formulirt er *Lessons of The Ring and the Book*, die besonders dem prediger ehre machen.

An letzter stelle schließt sich nun ein in diesem jahre erschienenes deutsches büchlein an, — die erste selbständige schrift, die in Deutschland über Browning erschienen ist.[2] Ich fühle mich berechtigt, dies buch hier zu empfehlen, obwohl es von meiner frau verfaßt ist. Es nennt sich ebenfalls eine interpretation und läßt, wie Hornbrooke, die einzelnen gesänge der dichtung nacheinander an uns vorüberziehen; doch unterscheidet es sich nicht unwesentlich von dem vorgänger. Vor allem: es verzichtet auf vollständigkeit in der mitteilung, bemüht sich dafür, bei dem, was es gibt, das eigentümliche leben und den ästhetischen reiz der dichtung möglichst ungeschwächt zu erhalten — gerade das, was Hornbrooke fehlt. Denn ein so treffliches hülfsmittel beim studium der dichtung dessen werk ist, dem nichtkenner Brownings vermag es keine hinlängliche vorstellung zu geben, es teilt doch auch die schwäche aller inhaltserzählungen, daß nämlich darin das eigentliche dichterische leben zum teufel geht und das, was in der dichtung so lebensprühend und fesselnd zu uns spricht, nun ein wenig nüchtern und langweilig herauskommt. Helene Meyer-Franck erreicht das, indem sie möglichst den dichter selbst zu worte kommen läßt. Die reichlichen zitate bilden zusammen eine kleine Browning-anthologie: sie enthalten die belege für die inhaltsdarstellung und zeigen an gut gewählten proben Brownings art und kunst. Das andere wird in freier, lebendiger paraphrase knapp zusammengezogen. Nur wenig

[1] *The Ring and the Book by R. B.* An Interpretation by Francis Beckford Hornbrooke, D. D. Boston: Little, Brown and Co. 1910.

[2] *Robert Browning, The Ring and the Book.* Eine interpretation von Helene Meyer-Franck. Göttingen, O. Hapke. 1912. — Daß die vorstehende inhaltsskizze durchaus auf dieser [illegible] bedarf kaum der erwähnung.

eigene bemerkungen geben die rechte einstellung für die dichtung und unterstreichen das, worauf für das verständnis besonders zu achten ist. Um sich den unterschied beider wiedergaben recht deutlich zu machen, vergleiche man etwa das 5. kapitel Hornbrookes mit den $3^1/_2$ seiten, auf denen hier *Tertium Quid* dargestellt wird, und man wird erstaunt sein über den reichtum individuellen lebens auf so engem raum. Und wie viel lebendiger und charakteristischer kommen hier z. b. auch die beiden advokaten heraus! Indessen handelt es sich hier nicht nur um eine geschicktere und wirksamere, sondern zugleich um eine sachlich richtigere und feinfühligere wiedergabe der dichtung. Denn obwohl Hornbrooke sich rühmen kann, die dichtung wenigstens dreißigmal gelesen zu haben, hat er doch an manchen stellen das wichtigste und charakteristische verfehlt oder nicht klar genug erfaßt. So kommt bei Bottinius das entscheidende motiv nicht heraus, und ebenso fehlt bei Guido der beherrschende grundzug seiner ersten rede, die beständige berechnung seines verhaltens auf die richter — er appellirt an ihre standesvorurteile, sucht sich vom standpunkt des edelmanns, der kirche, des gerichts aus zu rechtfertigen —, eine berechnung, die allerdings ihr ziel verfehlt, weil sie zu plump ist. In dieser beschränkung und zusammenpressung des stoffes und der dadurch ermöglichten scharfen herausarbeitung der großen linien der gestaltung liegt die eigentliche leistung des kleinen büchleins, das sich so leicht und fesselnd herunterliest, — eine leistung, deren schwierigkeit und nützlichkeit nur der zu schätzen vermag, der die dichtung selbst gelesen hat. Denn in dieser treten die entscheidenden grundzüge längst nicht so klar, stark und eindeutig heraus, sind vielmehr unter der überfülle des details ein wenig verdeckt. Und so glaube ich, daß die verfasserin das rechte mittel gefunden hat, um Brownings hauptwerk in Deutschland einzuführen, und daß ihre schrift wohl geeignet ist, eine dreifache aufgabe zu erfüllen: den wenigen lesern und kennern der dichtung zu einem tieferen und schärferen verständnisse zu verhelfen, anderen freunden der englischen litteratur lust und mut zu eigener lektüre zu machen und allen, die darauf verzichten müssen, — und allerdings verlangt es geduld und zeit, sich durch eine dichtung von mehr als 21000 versen in keineswegs bequemer schreibart durchzuarbeiten — eine so genaue, lebendige und eindrucksvolle vor-

stellung von ihr zu geben, als dies durch einen kurzen auszug irgend möglich ist.

Nach dieser allgemeinen orientirung muß ich mich darauf beschränken, die eigentlichen probleme, die uns die dichtung stellt, kurz zu skizziren.

Browning gibt uns die geschichte nicht in einer einheitlichen, direkten darstellung, sondern in mehrfachen, charakteristisch verschiedenen spiegelungen. Leicht ist der vorwurf, daß wir also dieselbe geschichte unnötiger und ermüdender weise zehnmal vorgetragen erhalten, zu entkräften. In wahrheit hat jedes der zehn monologischen bücher doch seinen eigenen, spezifischen, höchst fesselnden inhalt, die entfaltung des charakters des sprechenden in seiner stellung zu dieser geschichte. Und danach ist auch die auffassung und darstellung der geschichte überall verschieden, immer wieder eigenartig und neu. Aber auch die auswahl des stoffes wechselt von buch zu buch, so daß wir bis zuletzt immer noch neuen inhalt finden und dasselbe stück der geschichte kaum mehr als zweimal ausführlich vorgetragen wird. Nur Caponsacchi gibt uns eine detaillirte, zusammenhängende schilderung der flucht. Nur Pompilia gestattet uns tiefere einblicke in die hölle ihrer ehe — in gewisser weise auch Guido, wenn wir bei ihm gleichsam alles mit umgekehrten vorzeichen lesen. Dem ersten sprecher eigentümlich ist der bericht, wie die leichen der ermordeten in der kirche St. Lorenzo zur schau ausgestellt sind, und wie sich das volk dabei benimmt, usw. In den büchern der beiden advokaten kann überhaupt von einer darstellung der geschichte keine rede sein; da wird nur mit ihr ein leichtfertiges spiel getrieben. Ganz gewiß wird kein leser der dichtung den eindruck bloßer wiederholungen haben und sich irgendwie gelangweilt fühlen.

Es ist ja auf den ersten blick klar, die absicht des dichters geht auf etwas ganz anderes, als eine einfache darstellung der alten mordgeschichte. Er will uns dafür eine

reih
rei
in
es
vor
pu

und sittliche organisation. Nicht zwei menschen werden dasselbe ereignis in gleicher weise sehen und wiedergeben. Es gibt, wenigstens bei den erscheinungen des menschlichen lebens, keine unwandelbare, absolute wahrheit, sondern nur mannigfach wechselnde, relativ gültige subjektive auffassungen. Das gilt im höchsten maße von der höchsten art des schauens, der künstlerischen. Ein kunstwerk ist immer — um das bequeme, zweifellos zutreffende, wenn auch nicht erschöpfende schlagwort zu gebrauchen — *vu à travers un tempérament.* Es ist nun sozusagen eine bewußte anwendung und veranschaulichung dieser grundlegenden erkenntnis, wenn uns Browning seine geschichte zeigt, nicht nur wie er sie sieht, was selbstverständlich ist, sondern wie sie verschiedene aus seiner phantasie entsprungene gestalten sehen, also in spiegelbildern zweiter ordnung, so daß wir daran unmittelbar die subjektive bedingtheit unseres sehens und auffassens erleben. So hat der dichter selbst am schlusse das fazit aus seinem werke gezogen:

So, British Public, . . . learn one lesson hence . . .:
This lesson, that our human speech is naught,
Our human testimony false, our fame
And human estimation words and wind.

Und einen noch extremeren, noch herausfordernderen ausdruck gibt dem der mönch, der seiner predigt über den mord den text zugrunde legt:

God is true
And every man a liar.

Diese leitidee stellt das ganze unter einheitlichen gesichtspunkt und erklärt zugleich das besondere interesse des dichters an diesem gegenstande und die eigentümliche form seiner dichtung. Zwischen inhalt und form besteht völlige harmonie — beides gründet sich in einer letzten grundkonzeption. Man braucht sich das natürlich nicht so vorzustellen (wie Hornbrooke mit recht betont), daß der dichter von vornherein diese idee bewußt im sinne gehabt und sein gedicht zu ihrer illustrirung geschrieben habe, vielmehr eher so, daß sie ihm erst beim schlusse seiner arbeit aus ihr entgegengetreten und zu klarem bewußtsein gekommen ist, aber doch von anfang an unbewußt sein schaffen geleitet und sein werk organisirt hat.

(Schluß folgt.)

Hamburg. Heinrich Meyer-Benfey.

FRANZÖSISCHER LEKTÜRE-KANON.

Verzeichnis aller bis zum 10. april 1912 vom kanon-ausschuß für brauchbar erklärten schulausgaben französischer schriftsteller.

(Schluß.)

II. Souvestre, *Au Coin du Feu* (6 erzählungen).
Renger, Mohrbutter. 2. aufl. M. 1.—. Wb. 0,20.
Stolte, Humbert. 2. aufl. M. 1,—. Wb. 0,20.
Lindauer, Bauer-Link. M. 1,20. Questionnaire überflüssig.

II. —, —(5 erzählungen). *Velhagen*, Bock. Ausg. B. M. 1,—. Wb. 0,20.

II. * —, — und *les Clairières* (6 erzählungen).
Velhagen, Weber-Silvain. M. 0,90. Wb. 0,20.

II. —, *Le Chevrier de Lorraine.*
Freytag, Speyer. M. 1,10 (m. Wb.).
Kühtmann, Erzgraeber. 2. aufl. M. 0,80. Wb. 0,25. (Anm. besonders u. kostenlos).

OII/I. —, *Confessions d'un Ouvrier.* Inhalt fesselnd, anm. nicht einwandfrei.
Renger, Josupeit. 2. aufl. M. 1,10.

III. —, *Sous la Tonnelle.*
Lindauer, Buchner. M. 1,—.

III. —, — (4 erzählungen).
Velhagen, Lange. M. 0,80. Wb. 0,20.

I. Staël, Madame de, *De l'Allemagne.*
Velhagen, Franz. M. 1,20. Wb. 0,30.

OII/I. *—, *De l'Allemagne. Extraits.* Gute auswahl. Druckfehler.
Gutsch, Gruber. M. 0,80.

OI. *—, *Auswahl aus ihren schriften.* Wegen der mannigfaltigen, aber zusammenhanglosen auswahl nur privatlektüre (34 s. einleitung, 174 seiten text).
Weidmann, Quayzin. M. 2,20.

U.II. Stoltz. *La Maison roulante.* Geschichte eines von zigeunern geraubten knaben.
Kühtmann, Rahn. 2. aufl. M. 1,20.

K.OI. Taine, *L'Ancien Régime* (aus *Les Origines de la France contemporaine*).
Stolte, Hartmann. 2. aufl. M. 1,20. Geschickte kürzung 99 seiten. — Grundlegende ausgabe für alle späteren.
Velhagen, Sturmfels. M. 1,40, Wb. 0,20. Zu umfangreich, 138 seiten. Die sacherklärungen könnten noch mannigfaltiger sein.

K.OI. —, *Napoléon Bonaparte* (aus demselben werke).
Stolte, Hartmann. 3. aufl. M. 1,20. Grundlegende ausgabe für alle übrigen.
Perthes, Herlet. M. 1,50. Wb. 0,50.
Velhagen, Sahr. M. 1,20. Wb. 0,20.
Weidmann, Schmitz. 3. aufl. M. 1,40.

K.O I. TAINE, *Les Origines de la la France contemporaine.*
Freytag, Rolin. M. 1,60. Die zahlreichen übersetzungshilfen sind nicht immer geschickt.
Lindauer, Gaßner. M. 1,—. 68 seiten text können kein richtiges bild von dem schriftsteller geben.
**Renger*, Hoffmann. 9. aufl. M. 1,20. Vortreffliche auswahl aus allen 3 teilen des werkes, macht mit der anschauungs- und darstellungsweise des schriftstellers gut bekannt. Die 9. auflage zeigt im vergleich zu den früheren viel verbesserungen.

K.O I. *—, *Philosophie de l'Art.* Nur für eine vorzügliche, kunstverständige klasse mit einem kunstverständigen lehrer anregende lektüre.
Winter, Fuchs. M. 1,60.

Realanst. O II/I. —, *Voyage aux Pyrénées.* Nur privatlektüre. Wb. nicht sorgfältig; die fußnoten sind unzulässig.
Weidmann, Faust. M. 1,20. Wb. 0,30.

O II/I. **Théâtre moderne* (THEURIET, *Jean-Marie;* COPPÉE, *Le Luthier de Crémone*, *Le Trésor*). Anziehende lektüre, besonders nach schwierigerem stoffe. Verschiedene anm. überflüssig.
Velhagen, Bernhardt. M. 1,—. Wb. 0,20.

O II/I. THEURIET, *Les Enchantements de la Forêt.*
Renger, Rolfs. M. 1,—.

II/I. *—, *Ausgewählte erzählungen.*
Renger, Gundlach. 3. aufl. M. 1,10. Wb. 0,40.
Stolte, Franz. 2. aufl. M. 1,20. Wb. 0,30.

II/I. THIERRY, *Histoire d'Attila.*
Renger, Wershoven. 2. aufl. M. 1,30. 1 karte.

I. —, *Lettres sur l'Histoire de France.*
Weidmann, Beckmann. M. 1,20.

II. THIERS, *Bonaparte en Égypte et en Syrie.*
Stolte, Hartmann. 3. aufl. M. 1,40. Wb. 0,30. Mit 4 karten und plänen.

II. —, *Bonaparte in Ägypten und Syrien.*
Perthes, Beckmann. 2. aufl. M. 1,20. Wb. 0,40. 1 karte.

II. —, *Histoire de l'expédition d'Égypte.*
Ref.-ausg. Dieselben. M. 1,20. Wb. 0,40.

II. —, *Expédition de Bonaparte en Égypte et en Syrie.* 2 kärtchen. Sehr brauchbare anm. enthalten eine schätzenswerte zusammenstellung von realien und phraseologischen hilfsmitteln.
Roßberg, Schulze. 2. aufl. M. 1,50.

II. *—, *Expédition de Bonaparte en Égypte.*
Lintz, Wershoven. M. 1,—. 11 abbildungen, 2 karten.

II. —, *Expédition d'Égypte.*
Freytag, Weyel. M. 1,50. Wb. 0,40. 3 abbildungen, 4 karten.
Kühtmann, Leitritz. 2. aufl. M. 1,—. Wb. 0,30. 5 karten.
Renger, Klein. 9. aufl. M. 1,50. Wb. 0,30. 3 karten.
Velhagen, Grube. M. 1,10. Wb. 0,20. 2 karten.

II. *Thiers, *la Campagne d'Italie de Bonaparte en 1800.*
Kühtmann, Glöde. M. 1,20.

OII. —, *Campagne d'Italie.*
Renger, Althaus. 2. aufl. M. 1,50. Wb. 0,30. 1 karte und 2 pläne.
Velhagen, Bandow, B-ausg. M. 1,—. Wb. 0,20. 2 übersichtskarten.

II/I. —, *Waterloo.*
Velhagen, Schmidt. M. 1,20. Wb. 0,20. 1 übersichtskarte.

OI. *Tocqueville, *L'Ancien Régime et la Révolution.*
Diesterweg, André. M. 1,60. Gegenstück zu Taine, dem jüngeren schriftsteller. Gute einleitung. Die anm. werden stellenweise beanstandet. Einige druckfehler.

II. Tœpffer, *Nouvelles Genevoises.* 1. teil.[1]
Velhagen, Bandow. B-ausg. M. 1,20. Wb. 0.30.
—, 2. teil. M. 0,80. Wb. 0,30.
*—, *Kühtmann*, Felix Kalepky. M. 1,—. Wb. mangelhaft. Fußnoten in den anhang, questionnaire überflüssig.

UII. Tulou, *Enfants célèbres.*
Weidmann, Dannheißer. M. 1,20. Wb. 0,30. Viele anm. sind nur übersetzungshilfen.

II. *Verly, *Les Étapes douloureuses.* (*L'Empereur, de Metz à Sedan.*)
Perthes, Kirschten. M. 1,—. Wb. 0,40. 6 kartenskizzen. Nach inhalt und darstellung ausgezeichnete lektüre. Anm. und karten werden als dürftig beanstandet.

OIII. Verne, *Cinq Semaines en Ballon.*
Kühtmann, Opitz. M. 1,20. Fußnoten, questionnaire und die meisten anm. werden verworfen.

II. —, *Le Tour du Monde en 80 Jours.*
Velhagen, Cosack. M. 1,40. Wb. 0,30. Brauchbare privatlektüre.

II. Vigny, A. de, *Cinq Mars ou Une Conjuration sous Louis XIII.*
Renger, Strien. 3. aufl. M. 1,20.
Zwißler, Bretschneider. M. 1,—.

II. *—, *La Canne de jonc, le Cachet rouge.*[2]
Renger, Kasten. M. 0,90. Die sprachlichen fußnoten nur übersetzungshilfen; die sachlichen anm. zu weitgehend; der aufregenden stoffe wegen privatlektüre.

II. —, *La Veillée de Vincennes, Laurette ou le Cachet rouge.*[2]
Lindauer, Buchner. M. 1.20.
Velhagen, Bertha Breest. M. 0,80. Wb. 0,20. Anm. vorwiegend übersetzungshilfen.

OII/I. —, *La Vie et la Mort du Capitaine Renaud.*[2]
Koch (Nürnberg), Buchner. M. 0,80. Anm. häufig unklar; zahlreiche druckfehler.

---

[1] 3. und 4. teil als A-ausgabe abgelehnt.
[2] Stoff und bearbeitung werden beanstandet.

K.O I. TAINE, *Les Origin*... *Succession d'Espagne.* (Aus *Le*
Freytag, I
hilfen si... ..40.
Lindau ... *ouis XIV pour le Rétablissement des Stuarts*
richti... *d'Espagne.*
**R*... ...ode. M. 1,20. Wb. 0,40.
W... ... *Louis XIV. (Guerre de la Succession d'Espagne.)*
... *Kühler.* M. 1,40. In der objektiven darstellung
...uy zurückstehend und in stofflicher hinsicht
K.O I. ... besonderes interesse für den deutschen schüler.
...*stoire de Charles XII.*
...*nger*, Mühlefeld. 3. aufl. M. 1,40. Noch mehrere druckfehler trotz der 3. aufl.

Rea... (... *...ageurs et Inventeurs célèbres.*
Weidmann, Wershoven. 4. aufl. M. 1,50. Wb. und vorbereitungen 0,60. 3 abbildungen.

...II ZOLA, *La Catastrophe de Sedan* (aus *La Débâcle*).
Kühtmann, Ackermann. 2. aufl. M. 0,90.

...II I. —, *La Bataille de Sedan.*
Renger, Lotsch. M. 1,40. Wb. 0,30.

...II I. *—, *Le Cercle de fer* (*Épisode tiré* de *La Débâcle*).
Freytag, Pariselle. M. 1,50. Wb. 0,40. Die grauenvollen vorgänge vertragen eine kürzung. Anm. gründlich und nutzbringend. Gute privatlektüre für I.

...II I. —, *La Débâcle.*
Velhagen, Wespy. M. 1,50. Wb. 0,30. 2 übersichtskarten Das romanhafte ist zugunsten des politisch-nationalen ganz ausgeschieden.

SAMMELWERKE.

(Gedichtsammlungen, lesebücher, realien, litteraturgeschichte, sprechübungen.)

III/I *Auswahl französischer gedichte.*
**Renger*, Gropp, Hausknecht. 115.—123. tausend. 1911. M. 2,20. Kommentar zurzeit vergriffen. Diese auflage ist ein unveränderter abdruck der aufl. von 1908, die nicht nur eine durchgehende erneuerung und verbesserung ist, sondern auch wertvolle ergänzungen bis auf die gegenwart aufweist. Das 19. jh. ist auf 200 seiten eingehend berücksichtigt.

III I. *Französische gedichte.*
Freytag, Schlüter. 1897. M. 1,40 (mit wb.).

III/I. *Sammlung französischer gedichte.*
Gerhard, Wasserzieher. M. 1,—. Anm. u. wb. 0,40. Ein drittel der 54 gedichte ist von Béranger, daher für vollanstalten kaum ausreichende sammlung.

' *verschiedener französischer gedichte.*
·r, Appel. M. 0,80. Nur das 19. jh. ist berücksichtigt.

·g *französischer gedichte.*
·thes, Unruh. M. 2,—. Wb. 0,50. Anm. M. 1,50. Reichhaltige auswahl aus den dichtern des 19. jh. Der anhang enthält fabeln von verschiedenen dichtern. Gründlicher kommentar.

. I. *Choix de Poésies françaises* (früher *Anthologie des Poètes français*).
Velhagen, Engwer. 46.—55. tausend. M. 2,20. Ergänzungsband mit anm., übersetzungen und wb. 1,80. Mit 17 bildnissen. — Mannigfaltigste und feinsinnigste auswahl, die allen litteraturströmungen bis auf die gegenwart in jeder beziehung gerecht wird. Gründlicher und umfassender kommentar, der durch eine anzahl vorzüglicher übertragungen unterstützt wird.
*Ref.-ausg., Engwer, Dansac. M. 2,20. Appendice M. 1.40.

IV/I. *Poésies françaises.*
Kühtmann, Sarrazin. 2. aufl. M. 1,—. Wb. 0,30. Kommentar für den lehrer M. 1,—.

III/I. *Weidmann*, Wershoven. 2. aufl. M. 2,20 (mit anm., verslehre und biogr. anhang). Ausreichende berücksichtigung des 19. jh. — Hilfsbüchlein für die lektüre französischer gedichte (1898) M. 1,— zum gebrauche der vorliegenden gedichtsammlung.

III/I. **Choix de Poésies françaises particulièrement des Poètes lyriques du XIX[e] siècle.*
Kühtmann, Rahn. 1908. M. 1,50. Nach stoffen geordnete sammlung, die die gegenwart nur teilweise einschließt, darunter eine kleine anzahl erzählender gedichte und La Fontainescher fabeln.

OIII I. *Morceaux choisis des Poètes français, particulièrement des Poètes lyriques du XIX[e] siècle.*
Roßberg, Graz. M. 2,40. Weniger reichhaltige als geschmackvolle auswahl, von Malherbe bis auf die gegenwart reichend. Der litteraturgeschichtliche überblick geht über die schule hinaus, weil das mittelalterliche schrifttum für diese ohne bedeutung ist.

II/I. **Recueil de Poésies françaises du XIX[e] siècle.*
Freytag, Röttgers. M. 2,50. Geschickte sammlung mit ausreichenden erklärungen und nachrichten über die verf. und ihre hauptwerke. Einige fabeln La Fontaines und gedichte André Chéniers gehen voraus.

I. *Anthologie des Prosateurs français.*
Velhagen, Fuchs. 4. aufl. 1912. M. 2,50. Ergänzungsband (1908) M. 1,—. Mit 12 bildnissen. Die bis auf die gegenwart fortgeführte sammlung, nach litterarischen gesichtspunkten ausgewählt, bietet ein treues bild von der entwicklung des französischen prosastils.

II/I. VOLTAIRE, *La Guerre de la Succession d'Espagne.* (Aus *Le Siècle de Louis XIV.*)
Renger, Voß. M. 1,40.

OII. *—, *Les Guerres de Louis XIV pour le Rétablissement des Stuarts et la Succession d'Espagne.*
Flemming, Glöde. M. 1,20. Wb. 0,40.

I. *—, *Le Siècle de Louis XIV. (Guerre de la Succession d'Espagne.)*
Freytag, Kähler. M. 1,40. In der objektiven darstellung gegen Duruy zurückstehend und in stofflicher hinsicht ohne besonderes interesse für den deutschen schüler.

OIII. *—, *Histoire de Charles XII.*
Renger, Mühlefeld. 3. aufl. M. 1,40. Noch mehrere druckfehler trotz der 3. aufl.

II. *Voyageurs et Inventeurs célèbres.*
Weidmann, Wershoven. 4. aufl. M. 1,50. Wb. und vorbereitungen 0,60. 3 abbildungen.

OII. ZOLA, *La Catastrophe de Sedan* (aus *La Débâcle*).
Kühtmann, Ackermann. 2. aufl. M. 0,90.

OII/I. —, *La Bataille de Sedan.*
Renger, Lotsch. M. 1,40. Wb. 0,30.

OII/I. *—, *Le Cercle de fer* (*Épisode tiré* de *La Débâcle*).
Freytag, Pariselle. M. 1,50. Wb. 0,40. Die grauenvollen vorgänge vertragen eine kürzung. Anm. gründlich und nutzbringend. Gute privatlektüre für I.

OII/I. —, *La Débâcle.*
Velhagen, Wespy. M. 1,50. Wb. 0,30. 2 übersichtskarten Das romanhafte ist zugunsten des politisch-nationalen ganz ausgeschieden.

SAMMELWERKE.

(Gedichtsammlungen, lesebücher, realien, litteraturgeschichte, sprechübungen.)

III/I *Auswahl französischer gedichte.*
**Renger*, Gropp, Hausknecht. 115.—123. tausend. 1911. M. 2,20. Kommentar zurzeit vergriffen. Diese auflage ist ein unveränderter abdruck der aufl. von 1908, die nicht nur eine durchgehende erneuerung und verbesserung ist, sondern auch wertvolle ergänzungen bis auf die gegenwart aufweist. Das 19. jh. ist auf 200 seiten eingehend berücksichtigt.

III/I. *Französische gedichte.*
Freytag, Schlüter. 1897. M. 1,40 (mit wb.).

III/I. *Sammlung französischer gedichte.*
Gerhard, Wasserzieher. M. 1,—. Anm. u. wb. 0,40. Ein drittel der 54 gedichte ist von Béranger, daher für vollanstalten kaum ausreichende sammlung.

III/I. *Auswahl verschiedener französischer gedichte.*
Lindauer, Appel. M. 0,80. Nur das 19. jh. ist berücksichtigt.

III/I. *Sammlung französischer gedichte.*
Perthes, Unruh. M. 2,—. Wb. 0,50. Anm. M. 1,50. Reichhaltige auswahl aus den dichtern des 19. jh. Der anhang enthält fabeln von verschiedenen dichtern. Gründlicher kommentar.

III/I. *Choix de Poésies françaises* (früher *Anthologie des Poètes français*).
Velhagen, Engwer. 46.—55. tausend. M. 2,20. Ergänzungsband mit anm., übersetzungen und wb. 1,80. Mit 17 bildnissen. — Mannigfaltigste und feinsinnigste auswahl, die allen litteraturströmungen bis auf die gegenwart in jeder beziehung gerecht wird. Gründlicher und umfassender kommentar, der durch eine anzahl vorzüglicher übertragungen unterstützt wird.
*Ref.-ausg., Engwer, Dansac. M. 2,20. Appendice M. 1.40.

IV/I. *Poésies françaises.*
Kühtmann, Sarrazin. 2. aufl. M. 1,—. Wb. 0,30. Kommentar für den lehrer M. 1,—.

III/I. *Weidmann*, Wershoven. 2. aufl. M. 2,20 (mit anm., verslehre und biogr. anhang). Ausreichende berücksichtigung des 19. jh. — Hilfsbüchlein für die lektüre französischer gedichte (1898) M. 1,— zum gebrauche der vorliegenden gedichtsammlung.

III/I. * *Choix de Poésies françaises particulièrement des Poètes lyriques du XIXe siècle.*
Kühtmann, Rahn. 1908. M. 1,50. Nach stoffen geordnete sammlung, die die gegenwart nur teilweise einschließt, darunter eine kleine anzahl erzählender gedichte und La Fontainescher fabeln.

OIII I. *Morceaux choisis des Poètes français, particulièrement des Poètes lyriques du XIXe siècle.*
Roßberg, Graz. M. 2,40. Weniger reichhaltige als geschmackvolle auswahl, von Malherbe bis auf die gegenwart reichend. Der litteraturgeschichtliche überblick geht über die schule hinaus, weil das mittelalterliche schrifttum für diese ohne bedeutung ist.

II/I. * *Recueil de Poésies françaises du XIXe siècle.*
Freytag, Röttgers. M. 2,50. Geschickte sammlung mit ausreichenden erklärungen und nachrichten über die verf. und ihre hauptwerke. Einige fabeln La Fontaines und gedichte André Chéniers gehen voraus.

I. *Anthologie des Prosateurs français.*
Velhagen, Fuchs. 4. aufl. 1912. M. 2,50. Ergänzungsband (1908) M. 1,—. Mit 12 bildnissen. Die bis auf di[e] gegenwart fortgeführte sammlung, nach litterarischen [ge]sichtspunkten ausgewählt, bietet ein treues bild von [der] entwicklung des französischen prosastils.

II/I. **Ausgewählte prosa des 17., 18. und 19. jahrhunderts.* 5 bändchen textausgaben.
Renger. Je m. 0,70 bis 0,90. 3 w.-bücher je m. 0,40.

II/I. *Recueil de Morceaux choisis d'Auteurs français.*
Weidmann, Bornecque, Röttgers. 3. aufl. 1911. 3 teile. Je m. 2,—.
Commentaire littéraire. 2. aufl. 1910. M. 3,80. Die beste nach gedankeninhalt geordnete chrestomathie, zum selbststudium und zur privatlektüre in erster linie empfohlen.

II/I. **Französisches lesebuch für die oberen klassen höherer lehranstalten.*
Renger, Klincksieck. 1902. M. 2,25. Anm. 0,80. Gediegene auswahl, vom 17. jh. bis 20. jh. reichend, die zur einführung in die französische litteratur gut geeignet ist. Die anm. enthalten wertvolle wort- und sacherklärungen und gelungene übertragungen von gedichten.

III/U II. *Französisches lesebuch.*
**Renger,* Dickmann, Heuschen. 3. aufl. 1909. M. 2,—. Wb. 0,65. Durch vermehrung der kulturgeschichtlichen abschnitte und einfügung neuer gedichte hat das handliche realienbuch an wert gewonnen.

III/II. *Schulze* (Cöthen), Wershoven. 8. aufl. M. 2,70. Das moderne schrifttum ist zu wenig berücksichtigt, dagegen kann die geschichte des altertums entbehrt werden. Wb. und anm., obwohl sorgfältig bearbeitet, zeigen lücken.

Lehrerseminare *Teubner,* Börner, Pilz. M. 3,—. Literaturlesebuch mit kurzem literaturabriß.

III/U II. **Velhagen,* Beckmann. 2. aufl. 1909. M. 3,—. 3 übersichtskarten, 81 abbildungen und kartenskizzen. Wegen seines fesselnden, mannigfaltigen inhaltes und seiner sehr geschmackvollen auswahl auch in litterarischer beziehung sehr empfehlenswert.
Ergänzungsband. 2. aufl. 1909. M. 1,40. Anm. knapp und ausreichend. Wb. ohne fühlbare lücken.

III/I. *Französisches lese- und realienbuch.*
Velhagen, Roßmann. 4. aufl. M. 3,60. 3 übersichtskarten, 59 abbildungen. Ausgezeichnete einführung in volks- und landeskunde Frankreichs.

K I. **Philosophisches lesebuch für den französischen unterricht der oberstufe.*
Hahn, Budde. M. 2,25. Inhalt zu bunt, auswahl nicht immer glücklich und für den franz. unterricht vorteilhaft.

II/I. *La France, Anthologie géographique.*
Renger, Leitritz. 2. aufl. M. 2,20. Wb. 0,40. 24 abbildungen, 1 karte.

II/I. *La France, Choix de Lectures de Géographie.*
Freytag, Steffen. M. 1,20. 5 karten. Geschickte auswahl; 76 s. text, 30 s. anm.

II/I. **La France, Lectures géographiques.*
Kühtmann, Wershoven. 2. aufl. M. 2,—. Wb. 0,35. 1 karte, 1 plan, 46 abbildungen. Ungleiche auswahl nach stil und darstellungsweise. Wb. lückenhaft.

MIII/II. *La France et les Français.*
Velhagen, Kühn. 9. aufl. M. 3,20. 1 karte, 1 plan, 7 kartenskizzen, 53 abbildungen. Die briefe über Paris leiden an reichlichem wortschwall. Für III klassenlekt., für II kursorische lekt.

*Ausgabe B.
Velhagen, Kühn. 2. aufl. M. 3,20. 2 karten, 1 plan, 3 kartenskizzen, 40 abbildungen. Die auswahl hat nach inhalt und darstellung wesentlich gewonnen, besonders durch den anhang von wertvollen gedichten.

Lehrer und Studirende. **La France d'aujourd'hui.*
Freytag, Bornecque, Röttgers. M. 4,—. 1910. Wegen seines überreichen inhaltes ein wertvolles nachschlagebuch für lehrer und studirende.

II/I. *La France en Zigzag.*
Flemming, Brunnemann. Ausg. A. M. 1,60. Wb. 0,50. Zur privatlektüre und zu sprechübungen tauglich. 1 karte und zahlreiche abbildungen.

III/II. *Frankreich. Geschichte, land und leute.* 1. Teil: *Histoire et Biographies.*
Weidmann, Wolter. 4. aufl. M. 2,80. Wb. 0,80. 3 pläne. 2 karten.

III/II. 2. Teil: *La France et les Français.*
4. aufl. M. 2,20. Wb. 0,80. 7 pläne, 1 karte.

Realanstalten. II/I. *Les Provinces françaises.*
Weidmann, Bornecque, Mühlan. M. 1,60. Wb. 0,50. Wegen des einseitig belehrenden inhaltes nur privatlektüre. Wb. lückenhaft. Sacherklärungen teilweise anfechtbar.

OII. **Leçons de Choses.*
Weidmann, Strohmeyer. M. 1,60. Wb. 0,50. 12 abbildungen. Als hauslektüre nützlich, weil der inhalt für die schule zu reich ist.

OII/I. **La France littéraire. Extraits et Histoire.*
Velhagen, Charléty, Kühn. M. 3,50. 2 karten, 1 plan. Ein vortreffliches werk nach inhalt und anordnung, das außerdem durch wertvolle litterarische einführungen die erste bekanntschaft mit der franz. litteratur zu vermitteln geeignet ist.

Lehrer und Studirende *Le Tourneau und Lagarde, *Abrégé d'histoire de la Littérature française.*
Weidmann. 1908. 2. aufl. M. 2,—. Für lehrer und studirende zu gelegentlichen vorträgen sehr brauchbar, da die litteraturströmungen stets in verbindung mit der kultur und geschichte gebracht werden.

Lehrer und Studirende *Pariselle, *Histoire sommaire de la Littérature française.* *Freytag.* 1909. M. 1,60. Geschickte, mit pädagogischem takt verfaßte kompilation. 31 bildnisse.

Dsgl. Tivier, *Histoire de la Littérature française.* *Gerhard.* M. 2,—. Wb. 0,40. Kompendiarische zusammenstellung ohne pädagogischen wert.

Oberlyzeen. III/I. *Tableau de l'Histoire de la Littérature française.* *Velhagen,* Fuchs. M. 1,80. Wb. 0,30. 30 abbildungen. Nur als kursorische oder privatlektüre verwendbar.

Mädchen- u. Oberlyzeen. II/I. Kron, *En France.*[1] *J. Bielefeld* (Freiburg). 5. aufl. M. 2,50. 1 plan.

K. II/I. —, *Le petit Parisien.*[1] *J. Bielefeld* (Freiburg). 16. aufl. M. 2,50. Wb. 1,50, Vocabulaire explicatif m. 1,—. 1 plan.

Gymn. u. Realanst. O III/II. —, *Französische sprechübungen.*[1] 6. aufl. M. 1,25.

K. III/I. *G. Stier, *Causeries françaises.* *Schulze* (Cöthen). 7. aufl. M. 3,—.

Real- u. h. Mädch.-sch. III/U II. *—, *Petites Causeries françaises.* *Schulze* (Cöthen). 8. aufl. M. 1,25.

K. III/II. *Wershoven, *Conversations françaises.* *Schulze* (Cöthen). 2. aufl. M. 1,25.

SCHLESISCHER LEKTÜRE-KANON.

I. *Geschichte.*

O II. Montesquieu, *Considérations sur la Grandeur et la Décadence des Romains.*

O II. Boissier, *Cicéron et ses amis.* (Velhagen.)

II. Barrau, *Histoire de la Révolution française.* (Renger, Perthes, Freytag.)

O III. Michaud, *La première et la troisième Croisade.*

O III. Lamé-Fleury, *Histoire de France.* (Renger.)

O III. Dhombres, Monod, *Biographies historiques.* (Renger.)

O III. *Hommes illustres de la France.* (Weidmann.)

U II. Thiers, *Expédition d'Égypte.*

O II. Ségur, *Histoire de Napoléon; Moscou et la Bérésina.* (Velhagen.)

O II. —, *Moscou et le Passage de la Bérésina.* (Perthes.)

II. Sarcey, *Siège de Paris.*

O II. d'Hérisson, *Journal d'un officier d'ordonnance.*

O II/I. Michelet, *Précis de l'Histoire moderne.*

O II/I. Duruy, *Le Siècle de Louis XIV.* (Renger, Perthes.)

II/I. Lavisse-Rambaud, *L'Empire 1805/1809, l'Empire 1813/1815* (Weidmann.)

I. Mignet, *La Révolution française; la Terreur.* (Renger.)

---

[1] Alle drei werke sind bewährte unterrichtsmittel.

I. Lanfrey, *Campagne de 1806/7; Campagne de 1809.*
I. Taine, *L'Ancien Régime; Napoléon.*
I. Guizot. *Washington.*
I. Zola, *La Catastrophe de Sedan.* (Kühtmann.)

II. Kulturgeschichte.

OIII/UII. *Voyageurs et Inventeurs célèbres.* (Weidmann.)
II. Mignet, *Franklin.* (Renger.)
OII. Maigne, *Lectures sur les principales Inventions industrielles et les principales Industries.* (Weidmann.)
I. Guizot, *Histoire de la Civilisation en Europe.* (Velhagen.)
I. Rambaud, *Histoire de la Civilisation en France.* (Velhagen.)
I. *L'Éloquence française.* (Kühtmann.)
I. Schuré, *Sites et Paysages.* (Weidmann.)

III. Erzählungen.

OIII. Desbeaux, *Les trois petits Mousquetaires.* (Weidmann.)
OIII. Souvestre, *Au Coin du Feu.* (Perthes.)
Courier, Tœpffer, *Ausgewählte erzählungen.* Renger. (Wird nicht wieder aufgelegt.)
UII. Tœpffer, *Nouvelles genevoises.* Bd. 2. (Velhagen.)
UII/OIII. Erckmann-Chatrian, *Histoire d'un Conscrit.*
UII. Daudet, *Le petit Chose.*
UII. Laurie, *Mémoires d'un Collégien.*
II. Boissonnas, *Une Famille pendant la Guerre de 1870/71.* (Weidmann.)
II. *Contes et Nouvelles.* Bd. 1 u. 2. (Kühtmann.)
II. *Choix de Nouvelles modernes.* Bd. 1 u. 2. (Velhagen.)
II. Malot, *Sans Famille.*
OII. Erckmann-Chatrian, *Waterloo.*
OII. Coppée, *Les vrais Riches.* (Velhagen.)
OII/I. Daudet, *Lettres de mon Moulin, Contes du Lundi.* (Velhagen.)
OII/I. —, *Contes choisis.* (Flemming.)
OII/I. *Conteurs modernes.* Bd. 1. (Renger.)
I. Daudet, *Ausgewählte erzählungen.* (Kühtmann, Freytag.)
I. Coppée, Daudet, Maupassant, Theuriet, Zola, 7 *erzählungen.* (Freytag.)

IV. Realien.

OIII. Chalamet, *A travers la France.* (Weidmann.)
OIII. Bruno, *Le Tour de la France par deux Enfants.*
UII. Lebrun, *Quinze jours à Paris.* (Flemming.)
OIII/I. *Paris et ses Environs.* (Leitritz, Renger.)

V. Dramen.

UII. Girardin, *La Joie fait peur.*
UII. Scribe-Legouvé, *Bataille de Dames.*

II. SCRIBE, *Le Verre d'eau.*
OII. SANDEAU, *Mademoiselle de la Seiglière.*
I. CORNEILLE, *Le Cid, Horace.*
I. MOLIÈRE, *Les Femmes savantes, L'Avare, Le Bourgeois gentilhomme, Le Misanthrope.*
I. RACINE, *Athalie, Britannicus.*
I. AUGIER, SANDEAU, *Le Gendre de Monsieur Poirier.*

VI. Privatlektüre für prima.

BOURGET, *Monique.* (Velhagen.)
COLOMB, *Deux Mères.* (Freytag.)
DAUDET, *Tartarin de Tarascon.*
FEUILLET, *Le Roman d'un jeune Homme pauvre.* (Kühtmann.)
ANATOLE FRANCE, *Le Crime de Sylvestre Bonnard.* (Freytag.)
FERNAY, *Riquet et le Canal du Midi.* (Freytag.)
LOTI, *Pêcheur d'Islande.*
MÉRIMÉE, *Colomba.*

FRANZOSISCHER LEKTÜRE-KANON DER RHEINPROVINZ VON 1904.[1]

I. Geschichtsschreibung.

II. DUCHASSING, *Récits d'histoire de France.*
II.[2] DURUY, *Siècle de Louis XIV; Siècle de Louis XVI* aus *Histoire de France.*
II/III, Hauslekt. OII/I. LAMÉ-FLEURY, *Histoire de France.*
II. THIERS, *Expédition de Bonaparte en Egypte.*
II. —, *Campagne d'Italie* (aus *Histoire du Consulat et de l'Empire*).
II. VOLTAIRE, *Le Siècle de Louis XIV.*
OII. SÉGUR, *Napoléon à Moscou; Passage de la Bérésina* (aus *Histoire de Napoléon*).
OII/I. LANFREY, *Expédition d'Égypte et de Syrie.*
OII/I. MARBOT, *Campagne de 1809.*
OII/I. MIGNET, *Histoire de la Terreur.*
Hauslekt. OII/I. PIGEONNEAU, *Histoire du Commerce de la France.*
Hauslekt. OII/I. RAMBAUD, *Histoire de la Civilisation en France.*
I. LANFREY, *Campagne de 1806/07; Campagne de 1809.*
OI. TAINE, *L'Ancien Régime; Napoléon Bonaparte.*
OI. —, *Les Origines de la France contemporaine.*

II. Geschichtsbetrachtung, zeitschilderung, biographisches.

II/OIII, Hauslekt. OII/I. CHUQUET, *La Guerre de 1870/71.*

---

[1] S. *Neuere Sprachen*, bd. XV, s. 300—303. Sämtliche werke entbehren eine angabe des verlags und des herausgebers.

[2] Die werke erfolgen in etwas veränderter reihenfolge, nach klassenstufen geordnet.

II/OIII, Hauslekt. OII/I.[1] DHOMBRES et MONOD, *Biographies historiques.*
II/OIII, Hauslekt. OII/I. MONOD, *Allemands et Français.*
II. HALÉVY, *L'Invasion.*
II. D'HÉRISSON, *Journal d'un Officier d'ordonnance.*
II. MICHAUD, *Mœurs et Coutumes des Croisades.*
II. —, *Influence et Résultats des Croisades.*
II. MIGNET, *Vie de Franklin.*
OII. SARCEY, *Siège de Paris.*
OII. MONTESQUIEU, *Considérations sur la Grandeur et la Décadence des Romains.*
I. GUIZOT, *Étude sur Washington.*
OI. —, *Histoire de la Civilisation en France.*

SAMMELWERKE.

II/OIII, Hauslekt. OII/I. *Biographien hervorragender Franzosen.*
II, Hauslekt. OII/I. *Memoiren aus der revolutionszeit* (Velhagen).
I. *Ausgewählte essays hervorragender französischer schriftsteller.*

III. Reden.

I. *Die bedeutendsten kanzel- und politischen reden.*

IV. Erzählungen.

III O.-R. BRUNO, *Le Tour de la France par deux Enfants.*
III O.-R. —, *Les Enfants de Marcel.*
OIII Rg. u. O.-R., Hauslekt. OII/I Rg. u. O.-R. PASSY, *Le petit Poucet.*
UII/OIII. DAUDET, *Le petit Chose.*
II, Hauslekt. OII/I. COPPÉE, *Ausgewählte erzählungen.*
II, Hauslekt. OII/I. DAUDET, *Ausgewählte erzählungen.*
II/OIII. ERCKMANN-CHATRIAN, Aus *Histoire d'un Conscrit: Waterloo.*
II, Hauslekt. OII/I. SOUVESTRE, *Au Coin du Feu.*
II, Hauslekt. OII/I. DE VIGNY, *La Canne de Jonc et le Cachet rouge.*
OII/I. ZOLA, *La Débâcle.*
Hauslekt. OII/I Rg. u. O.-R. FERNAY, *Riquet et le Canal du Midi.*
Hauslekt. OII/I. FEUILLET, *Le Roman d'un jeune Homme pauvre.*
Hauslekt. OII/I. LOTI, *Pêcheur d'Islande.*
Hauslekt. OII/I. MÉRIMÉE, *Colomba.*
Hauslekt. OII/I. SANDEAU, *La Roche aux Mouettes.*
Hauslekt. OII/I. SOUVESTRE, *Au Bord du Lac; Sous la Tonnelle.*

SAMMELWERKE.

II Hauslekt. OII/I. *Ausgewählte erzählungen der besten französischen novellisten.*

---

[1] Im texte steht OIII/I; wohl ein druckfehler, da in OIII noch keine hauslektüre vorgeschrieben ist. Die klassenstufen gelten für alle anstalten, gymnasien wie realgymnasien und o.-realschulen, falls kein besonderer vermerk darauf hinweist.

V. Naturwissenschaftliches, technisches, geographisches, reisebeschreibungen.

Hauslekt. OII/I Rg. u. O.-R. FIGUIER, *Scènes et Tableaux de la Nature.*
Hauslekt. OII/I Rg. u. O.-R. —, *Les grandes Inventions modernes.*
Hauslekt. OII/I Rg. u. O.-R. FLAMMARION, *Lectures choisies.*
Hauslekt. OII/I Rg. u. O.-R. MAIGNE, *Lectures sur les principales Inventions.*

SAMMELWERKE.

Hauslekt. OII/I Rg. u. O.-R. *La France, Anthologie géographique* (Renger).
Hauslekt. OII/I Rg. u. O.-R. *La France, Lectures géographiques* (Kühtmann).
Hauslekt. OII/I Reg. u. O.-R. *Excursions et Voyages* (Weidmann).
Hauslekt. OII/I Reg. u. O.-R. *Voyageurs et Inventeurs célèbres* (Weidmann).
Hauslekt. OII/I Rg. u. O.-R. *Simples Lectures scientifiques et techniques* (Weidmann).

VI. Dramen.

OII. GIRARDIN, *La Joie fait peur;* MOLIÈRE, *Le Bourgeois Gentilhomme.*
OII/I. CORNEILLE, *Le Cid, Cinna, Horace.*
OII/I. MOLIÈRE, *L'Avare.*
OII. RACINE, *Athalie.*
OII/I. —, *Britannicus.*
OII/I. SANDEAU, *Mademoiselle de la Seiglière.*
OII/I. SCRIBE, *Bataille de Dames.*
I. MOLIÈRE, *Les Femmes savantes.*
OI. —, *Le Misanthrope.*

VII. Sonstige dichtungen.

UII/I. *Auswahl französischer gedichte.*

Für die schülerbibliothek empfohlen (ohne klassenangabe):

BOISSONNAS, *Une famille pendant la Guerre.*
CANIVET, *Enfant de la Mer.*
COLOMB, *Deux Mères.*
DAUDET, *Tartarin de Tarascon.*
DESBEAUX, *Les trois petits Mousquetaires.*
LOTI, *Matelot; Impressions de voyage.*
MALOT, *Sans Famille; En Famille.*
NAUROUZE, *Frères d'armes; A travers la Tourmente.*
PORCHAT, *Le Berger et le Conscrit; Trois Mois sous la Neige.*
SAINTINE, *Picciola.*
TŒPFFER, *Nouvelles genevoises.*
Paris et ses environs oder ein ähnliches werk, welches die geschichte und die sehenswürdigkeiten der hauptstadt behandelt.

I. NACHTRAG ZUM LEKTÜRE-KANON DER RHEINPROVINZ.

I. Geschichtsschreibung.

OII/I. Klassenlektüre. Jurien de la Gravière, *Pour l'Empire des Mers.* (Weidmann.)

Gymn. OII/I, Realg. II. Klassenlektüre. Lavisse-Rambaud, *L'Empire 1813—1815.* (Weidmann.)

Privatlektüre OII/I. Goncourt, E. J., *Histoire de la Société française pendant la Révolution et le Directoire.*

OII/I. *Historiens du XIX*[e] *siècle* (Flemming); *Histoire de la Révolution française* (Roßberg); *Chapitres choisis de l'Histoire des Institutions et des Mœurs de la France* (Flemming); *Iéna, Waterloo, Sedan* (*Lintz,* Wershoven). Privatlektüre.

II. Geschichtsbetrachtung, zeitschilderungen, Memoiren.

Gymn. OII, realg. II, privatlekt. OII/I.

I. Chateaubriand, *Napoléon.* (Velhagen.) Klassenlektüre.
Marbot, *La Retraite de la Grande Armée.* (Renger.)
—, *Gloires et Souvenirs.* (Flemming.)
—, *Sorèze, Gênes, Austerlitz.* (*Lintz,* Wershoven.)
—, *Campagne de 1809.* (*Lintz,* Wershoven.)
Le Siège de Paris. (*Lintz,* Wershoven.) Privatlektüre.

III. Erzählungen.

UII. Compayré, *Yvan Gall.* (Renger.)
Gymn. OII, realg. II. Daudet, *Erzählungen.* (Freytag.)
OII. Privatlektüre. Lavergne, *Quatre Nouvelles.* (Schöningh.)
OII/I. „ Chatelain, *Contes du Soir.* (Velhagen.)
OII/I. „ Porchat, *Les deux Auberges.* (Renger.)
OII/I. „ Sandeau, *Mlle de la Seiglière.* (Roman, Freytag.)
OII/I. „ *Kriegsnovellen.* (Lintz.)

IV. Naturwissenschaftliches, geographie, reisen.

OII/I. Privatlektüre. Chalamet, *A travers la France.* (Weidmann.)
OII/I. „ Gaspard, *Les Pays de France.* (Velhagen.)
OII/I. „ *La France.* (Freytag); *La France en Zig-Zag.* (Flemming); *Les Provinces françaises.* (Weidmann.)
OII/I. Privatlektüre. Gros, *Récits d'aventures.* (Renger.)

V. Philosophie, kunst, litteratur.

OII/I. Klassenlektüre mit auswahl. Rousseau, *Morceaux choisis.*-(Velhagen.)

OII/I. Klassenlektüre mit auswahl. *Französische Lebensweisheit.* (Velhagen.)

II. NACHTRAG DES RHEINISCHEN KANONS.

II. Privatlekt. OII. Demoulin, ***Français illustres.*** (Velhagen).
OII/I.. Aulard, ***Histoire politique de la Révolution française.*** (Velhagen.)
I. Tocqueville, ***L'Ancien Régime.*** (Diesterweg.)
II. Privatlekt. OII/I. Verly, ***Les Étapes douloureuses.*** (Perthes.)
Privatlekt. OII/I. Chatelain, ***Erzählungen.*** (Flemming.)
Privatlekt. OII/I. ***Au Bruit du Canon.*** (Diesterweg.)
Privatlekt. OII/I. Anatole France, ***Pages choisies.*** (Weidmann.)
Privatlekt. OII/I. Zola, ***Le Cercle de fer.*** (Freytag.)
Privatlekt. OII/I. ***Le Midi de la France*** (Teubner) mit Auswahl.
OII. Privatlekt. OII/I. Theuriet, Coppée, ***Théâtre moderne.*** (Velhagen.)
I. J.-J. Rousseau, ***Pages choisies.*** (Weidmann.)
I. Staël, ***Auswahl*** (Weidmann) mit Auswahl.
OI. Jouffroy, ***Mélanges philosophiques*** (Winter) mit Auswahl.
OI. Montesquieu, ***De l'Esprit des Lois*** (Winter) mit Auswahl.

Hannover. W. Tappert.

BERICHTE.

DIE GENFER FERIENKURSE VON 1912.

Der neuphilologe, der nach einem arbeitsreichen und mühevollen schuljahr der wohlverdienten ruhe und erholung die ernste arbeit eines ferienkurses vorzieht, wird als hauptzweck seines aufenthaltes im ausland zunächst förderung im praktischen gebrauch der sprache im auge haben und deshalb möglichst viel gelegenheit zur konversation, zur besserung der sich stets in der schule abnützenden aussprache in einem phonetischen kurs suchen. Gleichzeitig wird er jede gelegenheit benützen, land und leute, sitten und gebräuche kennen zu lernen, bei alledem aber auch nicht vergessen, daß seinen nerven ablenkung und abspannung nottut. Es kann und darf also unmöglich von einem längere zeit dauernden ferienkurs verlangt werden, daß er, neben aller gründlichkeit und gediegenheit des gebotenen, etwa in der hauptsache nur wissenschaftliche fragen untersucht. Es wäre gänzlich unangebracht, als neuphilologe mit einer gewissen anzahl von dienstjahren überlegen die nase zu rümpfen, wenn man altbekannte sachen vortragen hört. Denn bei einem stoff, dessen gründliche durchdringung den ganzen geist in anspruch nehmen würde, dürfte es manchem schwer fallen, der sprache an sich die nötige aufmerksamkeit zu schenken.

Wie stand es nun in dieser beziehung in Genf? Kurz gesagt, nach jeder richtung hin sehr gut. Vor allem ist es bei den genfer kursen für den teilnehmer ein angenehmes bewußtsein, sich unter *lauter gebildeten leuten* zu befinden: lehrern, lehrerinnen, studenten, oberlehrern, direktoren. Man hat seit den 20 jahren der von Bouvier

gegründeten kurse besonders darauf gesehen und wird das in zukunft noch mehr, wie man mir versicherte, daß nur leute mit einer entsprechenden vorbildung zugelassen werden. Ebenso wohltuend wirkt die *herzliche aufnahme*, die die *participants* in Genf bei den leitern und lehrern der kurse finden, die jederzeit mit größter liebenswürdigkeit allen entgegenkommen, die irgendein anliegen, einen zweifel haben, irgendeine auskunft erbitten. Besonders Bouviers nachfolger, M. Jules Dubois, besorgte die geschäfte der kursleitung mit größter gewissenhaftigkeit und brachte jedem ein geradezu väterliches wohlwollen entgegen, ebenso M. Favre, der *maître de plaisir*, der unermüdliche führer der kursteilnehmer auf ihren kleineren und größeren ausflügen. Wie herrlich klappte alles bei der zweitägigen partie von za. 130 personen nach Chamonix auf den *Glacier des Bossons* und die *Mer de glace*: er war ein mentor, der seinesgleichen sucht, der es wie keiner verstand, in kürzester zeit unter angehörigen der verschiedensten nationalitäten ein gefühl der zusammengehörigkeit zu erwecken. Auch die stadt als solche bekundete ihr interesse an dem *Cours de vacances* durch einen offiziellen empfang, den sie uns im *Parc d'Ariana* bereitete. Sie entbot uns durch einen vertreter herzliche begrüßungsworte und überraschte uns mit einem reichlichen picknick, bei dem die melodischen klänge einer musikkapelle auf dem grünen rasen bald alt und jung zum tanze lockten. Einige unvergeßliche stunden auf diesem herrlichen fleckchen erde, zu dem der majestätische *Mont Blanc* herab- und der entzückende *Vieux Lac* freundlich heraufgrüßten.

Gute unterkunft und verpflegung findet man in den zahlreichen pensionen, und darunter sind nicht wenige, wo man als einziger pensionär oder nur mit wenigen zusammen hinreichend gelegenheit zur konversation hat. Auch da wie überall in Genf freundlichstes entgegenkommen, so daß man den satz der *Tribune de Genève*: *On les choie, nos participants* nur unterschreiben kann.

Als nicht zu unterschätzender faktor muß bei den genfer kursen gerühmt werden, daß alles, was in den rahmen „übungen" fiel, den teilnehmern in drei sektionen geboten wurde. Je 50—60 teilnehmer hatten ihre eigenen übungen, jeder lehrer trug also seine materie vielfach in veränderter form dreimal vor. Nur bei rein akademischen vorlesungen, z. b. über *Musset*, *Littérature classique*, *Pédagogie* waren die drei sektionen vereinigt. Auch sonst spielte das *wertvolle prinzip der teilung* in möglichst kleine gruppen eine wichtige rolle: so waren für die *Travaux écrits* 7 gruppen von 15—18, für die *Correction de la prononciation* etwa 18 gruppen mit 5—8 schülern mit je einem sprachlich und phonetisch gut geschulten lehrer, ferner für die *Conversation* za. 10 gruppen mit ungefähr 15 teilnehmern gebildet. Diese konversationsübungen bestanden darin, daß geeignete herren, vielfach professoren, mit der ihnen zugeteilten gruppe zweimal wöchentlich zwei- bis dreistündige spazirgänge in Genf und näherer umgebung machten, um dabei konversation zu treiben. Gelegenheit zum reden und fragen gab es unterwegs sehr viel, und vorausgesetzt, daß nicht die eine oder andere dame, alle rücksicht auf die anderen teilnehmer vergessend, sich dem herrn unzertrennlich an die fersen heftete, konnte jeder bei

gutem willen profitiren. Erfahrene *chefs de groupes* verstanden es sehr wohl, allzu große anhänglichkeit zugunsten der anderen in zartfühlender weise rechtzeitig abzulenken. Es ist durchaus nicht leicht, bei derartigen spazirgängen jeden von so vielen leuten verschiedenster nationalitäten ins gespräch zu ziehen: es erfordert das ein ganz eigenes geschick, große gewandtheit, keine allzu große empfindlichkeit — und ein gutes trommelfell. Soll aber wirklich für jeden teilnehmer etwas gewinn herauskommen, so scheint mir der von M. Chrétien eingeschlagene weg, nämlich einen teil der verfügbaren zeit dazu zu verwenden, die teilnehmer bei einer *consommation* in einem café oder an einem passenden ruheplätzchen um sich zu sammeln und mit ihnen zu plaudern, ganz entschieden der beste zu sein. Das ideal wäre natürlich, nur 3—4 bei einer gruppe zu haben — aber das ist unmöglich. Es ist ja auch die in einer größeren gruppe auf diese weise herbeigeführte gegenseitige annäherung und aussprache von vertretern so verschiedener nationalitäten gewiß ein nicht zu unterschätzender vorteil — unter den 17 teilnehmern meiner gruppe befanden sich 11 nationalitäten.

Das programm selbst war sehr reichhaltig und abwechslungsreich und hatte für die übung von ohr und geist manchen tag mehr wie genügend gesorgt. Tage mit 7—8 stunden für den gewissenhaften besucher kehrten jede woche 2—3 mal wieder, namentlich, wenn sich abends noch eine *Conférence* anschloß. Der stundenplan eines arbeitsreichen tages sah etwa so aus: vorm. *Syntaxe*, *Diction*, *Lecture analytique*, *Chant*; nachm. *Audition du phonographe* (2—5), *Conversation* (5—7), 8½—9½ *Conférence.*

Jeder der beteiligten herren war bemüht, seinen hörern das beste zu bieten. Besonders interessant, weil vielleicht auch zum erstenmal m. w. auf dem programm eines ferienkurses, waren die *Conférences*, die sich den vorträgen des M. Jules Dubois anschlossen. M. Dubois hielt nämlich 6 vorträge über moderne pädagogische werke: E. Parisot und E. Martin, *Les postulats de la pédagogie*, 1911; L. Ducas, *Le problème de l'éducation*, 1909; M. Legendre, *Le problème de l'éducation*, 1911; P. Gaultier, *La vraie éducation*, 1910; H. Chantavoine, *L'Education joyeuse*, 1910; A. Faure, *L'Individualisme et la réforme de l'enseignement*, 1911.

Aus jedem dieser besprochenen werke griff er nun 4 themen zur diskussion heraus und ließ seinen hörern in der nächsten stunde die wahl eines der 4 themen, das dann diskutirt wurde. So war beispielsweise zum ersten werke von ihm vorgeschlagen: 1. *L'Education et la pédagogie*; 2. *Les limites de l'Education*; 3. *Le maître éducateur*; 4. *La méthode active en éducation.* Meine sektion wählte *Les limites de l'éducation.* Für eine andere stunde wählten wir aus dem 2. werke: *La Pédagogie: science ou art?* oder vom 3.: *L'amitié dans l'éducation* usw. Jedes dieser hochinteressanten themen wurde in anregendster diskussion zwischen M. Dubois und den hörern erschöpfend besprochen, und M. Dubois bewies hierbei eine geradezu bewundernswerte schlagfertigkeit und beschlagenheit und fesselte jedermann mit seiner schönen, klaren, elegant dahinfließenden sprache und haarscharfen beweisführung.

M. H. Mercier, *privat-docent*, führte in seiner *Lecture analytique* in mustergiltiger weise in das verständnis der *Romanciers* des 19. jahrhunderts ein, wobei er die von der *Faculté des Lettres et des Sciences sociales* der genfer universität herausgegebene anthologie: *Morceaux choisis des Romanciers et des Critiques français du XIXe siècle* zugrunde legte. Er behandelte in jeder der 3 sektionen verschiedene autoren. Auf jede stunde suchte er die teilnehmer zur vorbereitung zu veranlassen, indem er an einem angeschlagenen *Questionnaire* das gerippe des zu behandelnden gegenstandes gab und die nötige litteratur beifügte. So wurden Balzac, G. Sand, Xavier de Maistre, Victor Hugo, Th. Gautier, Flaubert, Zola, Goncourt, Daudet usw. behandelt. Für G. Sand z. b. brachte er folgendes *Questionnaire*:

1. *Les quatre manières des romans de G. S.*
2. *Du roman rustique en général, difficulté du genre.*
3. *Des romans rustiques de G. S. en particulier.*
4. *G. S., le Berry et les Berrichons, la littérature du terroir.*
5. *Le régionalisme. Sujet des Maîtres-Sonneurs.*
6. *Le duel de Huriel et de Depardieu.*
7. *Etude de mœurs, de coutumes et de caractères.*
8. *Le langage rustique de ce morceau; mots du terroir, images etc.*
9. *Impression finale.*

Wollte in der folgenden stunde ein teilnehmer das wort dazu ergreifen, so wurde es von M. Mercier mit freuden begrüßt und in frage und antwort der stoff besprochen. Wenn nicht, so gab er selbst in fesselnder weise eine lebendige schilderung von der persönlichkeit und dem schaffen des autors, in dem er durch allerlei unvergeßliche kleinigkeiten, bilder und karikaturen charakterisirte. Die abrisse sind dazu in der anthologie so geschickt aus den einzelnen werken der jeweiligen autoren gewählt, daß man trotz allem, was man gegen den gebrauch von anthologien geschrieben hat und schreibt, sagen muß, ein tüchtiger lehrer kann damit in vorzüglicher weise einen einblick in die eigenart der einzelnen schriftsteller geben und in die litteratur einführen. Nur muß der abschnitt gut gewählt sein, wie überhaupt anthologien eben nur das beste vom guten bieten dürfen, nach dem worte Brunots: *Il n'y a rien de trop beau pour le peuple, le meilleur est tout juste assez bon.*

Mercier zeigte in einer mustergültigen art, wie man in einen autor einführen, wie man ein musterstück wieder mit dem ganzen, von dem es losgelöst wurde, in zusammenhang bringen, wie man „sachlich, logisch, grammatisch und ästhetisch einen text untersucht, wie man eine *Conversation autour d'un texte*" halten soll (vgl. Heinrich, *Monatsschrift f. höhere schulen*, XI, 6, s. 307), wie man den gedankengang des autors verfolgt, daß man nicht erklären soll, indem man umschreibt (*expliquer = pas paraphraser*), daß man den schriftsteller nicht ersticken soll unter dem gewicht der grammatik, sondern seine gedanken, seine kunst und seine poesie herausschälen muß. Von diesen gesichtspunkten aus waren Merciers stunden ein genuß, der durch die persönliche note und witzige anspielung auf das alltagsleben nicht selten noch erhöht wurde. —

Der bekannte *privat-docent* M. Thudichum sorgte mit seinen

phonetischen übungen, seinen grammophonen und phonographen, seinen eigenen rezitationen und seinen zahlreichen gruppen für *Correction de la prononciation*, daß die fehlerhafte aussprache so gut wie möglich verbessert würde. Mit staunen merkte manches ältere semester — oft schon im dienst ergraute herren und damen —, wie M. Thudichum schonungslos bei seiner peinlich genauen untersuchung so manchen fehler aufdeckte und dann später jedem sein „ärztliches zeugnis" aushändigte, auf grund dessen die „spezialärzte" im *Laboratoire phonétique* und in den *groupes de la correction de la prononciation* ihres amtes walteten, um das übel zu beseitigen. Thudichum besitzt eine derartige übung, daß er in der regel schon nach wenigen vorgelesenen sätzen eines jeden nationalität erriet, meist mit angabe der gegend, oft sogar der stadt. Nur selten griff er fehl. Es war äußerst interessant zu beobachten, wie doch meist die eigenart der muttersprache mit ihren eigentümlichkeiten in so auffallender weise bei der französischen aussprache zum durchbruch kommt; wie der ostschweizer unfehlbar auf der ersten silbe betont, wie man beim norddeutschen nasalvokal noch häufig den nachklang des [ŋ] und die mangelhafte aussprache des *r* [fini°], beim süddeutschen die verwechselung der stimmhaften und stimmlosen, beim italiener den fehlerhaften nasal, beim tschechen das falsche geschl. *e* hören kann: gar nicht zu reden von der intonation. Nur jahrelange sorgfältigste übung ließ diese eigentümlichkeiten verschwinden und brachte Thudichums sicherheit ins wanken. Sein *Manuel pratique de diction française*, Kündig, Genève, leistete bei den übungen gute dienste, da er die intonation und die pause durch besondere zeichen im text angibt.

| || |||: *une barre verticale = pauses courtes;*
deux barres = pauses longues;
trois barres = pauses très longues.

Dieselben zeichen, oben mit querstrich, deuten hebung der stimme für die vorhergehende silbe an, unten mit querstrich senkung. So hatte man mit der links vom text stehenden transkription für die einübung zu hause eine gewisse kontrolle für die richtige aussprache und intonation. Mit dem phonographen konnte man jedes der 68 größeren und kleineren stücke, in denen die verschiedensten stimmungen zum ausdruck kamen, beliebig oft hören und dem ohre einprägen. Dazu die lebendige stimme Thudichums selbst, der eine große anzahl von gedichten mit und ohne gesten vortrug, der z. b. an der fabel *La Cigale et la Fourmi* zeigte, wie man gewöhnlich in der schule vortragen läßt, wie man sie ohne jeglichen ausdruck in geste und physiognomie vorträgt, wie man sie mit ausdruck und kunst vortragen soll, wie gesten und mimik bei dieser fabel ohne worte aussehen. Für reichliche gelegenheit, die *intonation* — für einzelheiten in den konsonanten läßt einen namentlich in größeren räumen der phonograph noch häufig im stich — zu studiren und jedes stück für die *Correction de la prononciation* genau einzuüben, war genügend gesorgt, da der phonograph täglich von 2—5 zugänglich war.

In den *Leçons de diction* gab M. Thudichum eine gute lautphysiologie mit praktischen übungen, indem er gerade die schwierigen laute

in den verschiedensten zusammensetzungen tüchtig übte und an einzelnen, die sich freiwillig meldeten, aussprachekorrekturen machte. Manchen kamen diese praktischen phonetischen übungen scheinbar recht sonderbar vor. So gelang es Thudichum trotz aller energie nicht, einer lehrerin die aussprache des geschlossenen [e] beizubringen. Die ganze sache schien ihr fürchterlich lächerlich. Schließlich sagte Thudichum, sie müsse ja doch ihren schülerinnen auch zeigen können, *wie* man einen laut hervorbringe, worauf sie zur heiterkeit aller mit vollster überzeugung zur antwort gab: Diese müßten nur die unregelmäßigen verba lernen, so etwas brauchten die nicht. Ja, die phonetik! Doch zu unserer beruhigung sei beigefügt, daß sie keine deutsche war.

Alles in allem boten die phonetischen kurse für den, der je phonetik studirt hat, natürlich nichts neues, sie sind ja auch für den durchschnitt berechnet. Aber doch konnte man manche anregung bekommen und besonders für intonation reichliche beobachtungen machen. Namentlich wer Klinghardts und Fourmestiauxs *Französische intonationsübungen* mit dem punktsystem kennt, konnte wertvolle vergleiche machen. Diese beiden bücher können für den neuphilologen gar nicht genug empfohlen werden und verdienen weiteste verbreitung und angelegentlichstes studium. (Nur wäre es wünschenswert, wenn Thudichum vielleicht in der 6. auflage seines buches den namen Viëtor endlich richtig drucken ließe, nicht einmal Vietor, ein anderes mal Victor.)

Als wertvolle ergänzung gesellten sich zu den übungen des tages gehaltvolle *Conférences*, teils am abend, teils außerhalb der festgelegten stunden. So sprach dr. Martin über *La vie en France: la vie politique, l'opinion publique, la vie littéraire, la vie provinciale.* M. Guillaume Fatio hielt drei *Conférences* mit herrlichen lichtbildern über: *Voyage esthétique à Genève et autour du Lac Léman*, worin er in vollendeter weise einen überblick über die geschichte Genfs und seiner bewohner gab. Auf die jeweiligen ausflüge an litterarisch interessirende stätten wie Ferney, Coppet bereiteten instruktive vorträge von Dubois, Mercier vor, eine *Geschichte und erläuterung der gletscher* durch M. Favre orientirte mit schönen lichtbildern über den zweitägigen ausflug ins Mont Blanc-gebiet. Ebenso führte derselbe unermüdliche herr in sachkundiger weise die teilnehmer in eine ganz moderne mit den neuzeitlichsten hygienischen einrichtungen ausgestattete volksschule, verbunden mit einer *École enfantine*, zeigte das historische, von Calvin gegründete *Vieux collège* in seinen interessantesten teilen, sowie eine *École supérieure de jeunes filles.* Musikliebende fanden gelegenheit zu betätigung in den *Leçons de Chant* an der universität, man gab ein extra-gratis-*Concert d'orgue* zu ehren der kursteilnehmer, gab theaterliebenden gelegenheit, sich in einer von M. Thudichum zur schlußfeier eingeübten französischen komödie als *acteur* oder *actrice* mit ihren fortschritten in der französischen sprache zu produziren, stellte die *Salle de Journaux* mit ihren zahlreichen zeitungen in fast allen kultursprachen zur verfügung, machte bibliothek- und zeitschriftensaal mit seinen über 1200 zeitschriften zugängig, kurz es fehlte kaum etwas, um den wissensdurst selbst des strebsamsten in jeder weise zu befriedigen.

Außerdem bietet Genf selbst mit seinem herrlichen see, seinen häufigen abendkonzerten und cafés, seinem theater, kursaal, Lunapark sehr viel zerstreuung und abwechslung; die verschiedenen *Sociétés d'Etudiants* laden freundlichst zur inskription für lawn-tennis, fechten und sonstigem sport sowie abendunterhaltungen ein, kurz, jede geschmacksrichtung kann da auf ihre rechnung kommen: Genf ist für einen ferienaufenthalt wie geschaffen.

Wenn die *Tribune de Genève* in einem artikel über die *Cours de Vacances* schreibt: *Il est d'un étudiant allemand, ce joli mot appliqué à notre cité:* „die zauberstadt", und: *Et lorsque de retour dans leurs foyers les participants aux cours de vacances enverront, selon l'usage actuel, une carte pour remercier tel de leurs professeurs, ils ne manquent jamais de parler de la poésie intense d'une promenade au bord du lac, ou de la limpidité de l'eau ou du Salève, du Mont Blanc*, so kann man ihr dieses kleine selbstbewußtsein nicht verdenken. Sicherlich können die professoren ausnahmslos auf dankbarkeit seitens ihrer kursteilnehmer rechnen. Möge ihnen diese ein trost sein für *„cette prononciation, le cauchemar des directeurs des cours"*.

Sollten diese zeilen den einen oder anderen der herren fachgenossen bestimmen, einen versuch mit den genfer ferienkursen zu machen, so werden sie im *Bureau des renseignements*, 3, Place des Bergues, und beim komitee der kurse reiche auswahl an preiswerten pensionen (120—150 frs.) finden; wer von einem feinen litteraturkenner profitiren will, dem empfehle ich die adresse des hochgebildeten privatdozenten und schriftstellers M. A. Kohler, 9, rue de Candolle.

München. A. Bauer.

DER LONDONER FERIENKURS 1912.

Die sehr günstige beurteilung des *University of London Holiday Course for Foreigners* durch prof. Reusch[1] hatte meinen durch frühere, trübe erfahrungen erzeugten widerwillen gegen solche kurse besiegt und mich mit ferienbeginn wieder nach der britischen hauptstadt gelockt. Und ich muß sagen: ich bin nicht enttäuscht worden. Der seit neun jahren unter prof. Rippmanns bewährter leitung stehende kurs ist vorzüglich organisirt. Die ausgezeichneten vorlesungen — mit wenigen ausnahmen frei vorgetragen — behandelten Carlyle, Matthew Arnold, die präraffaeliten, Cambridge, *Harrow School, Historic London, Rogues and Vagabonds: English Tramps, Beggars and the Unemployed; The Sounds of Modern English, The Reform Method of teaching Modern Languages in England, The Spelling Reform Movement.* Zwei lichtbildervorträge waren der architektur Winchesters und den *Scenes from Old London Life* gewidmet. Alle boten neben einer fülle interessanten stoffes hochwillkommene hörübungen in trefflicher form. Soviel redner, soviel vortragsschattirungen, die das ohr schärften durch den anreiz zu vergleichen.

[1] Adolf Reusch, *Studienaufenthalt in England.* Marburg, Elwert, 1910, seite 46 ff.

Denselben zweck verfolgten die von prof. Rippmann abgehaltenen phonetischen übungen. Hierfür wäre freilich eine teilung der *students* nach dem grade ihrer phonetischen vorkenntnisse dringend zu empfehlen gewesen. Viele hätten gewiß eine steigerung der schwierigkeiten mit dank begrüßt. Phonetische diktate in der lautschrift der *Association Phonétique*, die von vornherein schon auf die wiedergabe komplizirterer lautverhältnisse verzichtet (*loose sounds*!), stellen doch auf die dauer zu geringe anforderungen.

Nach den vorlesungen fand täglich je eine halbe stunde *reading* und *conversation* statt, und zwar in gruppen von je acht. Geleitet wurde erstere klasse von männlichen, letztere von weiblichen lehrkräften. Am ersten tage wurde die aussprache sämtlicher *students* durch die phonetisch geschulten leiter der *reading classes* geprüft. Dann wurde während der ersten zwei wochen der kampf gegen die verschiedenen *accents* durch unermüdliches hinarbeiten auf absolute lautrichtigkeit geführt; die zwei letzten wochen wurden durch intonationsübungen ausgefüllt. Ich halte diese tägliche, streng kontrollirte leseübung an besonders ausgewählten transkribirten und gewöhnlichen texten, wobei — im gegensatz zur konversation — die ganze aufmerksamkeit auf das lautliche gerichtet ist, für sehr heilsam. Hierbei stören auch die verschiedenen nationaleigentümlichkeiten verhältnismäßig nur wenig; unter umständen tragen sie sogar zur klärung zweifelhafter lautverhältnisse bei und erhöhen die fähigkeit, artikulationsfehler zu erkennen. Weniger befriedigt war ich von meiner *conversation class*. Zwar waren die meisten themata sehr geschickt gewählt und wirkten zuweilen mehr als anregend; ich nenne: *Etiquette and Social Functions; British and Foreign University Life; That every Boy and Girl should be taught the Duties of Citizenship; International Exchange of Correspondence and Children; Literature for and about Children; Tendencies in Modern Literature; Votes for Women.* Aber vorbereitung und kenntnisse einzelner mitglieder standen nicht selten im umgekehrten verhältnis zum konversationsbedürfnis, und oft war „die durch keinerlei sachkenntnis getrübte objektivität“ das einzige, was man bewundern mußte. Auch die mit der leitung der debatten betrauten damen, die täglich wechselten, waren nicht durchweg glücklich in der durchführung ihrer aufgabe. Vielleicht würde es sich für die zukunft empfehlen, auch die stoffe der debattirübungen mit dem allgemeinen programm im voraus bekanntzugeben; in London finden die wenigsten noch zeit, in ruhe über diese dinge nachzudenken.

Stunden ungetrübten genusses waren die übungsabende der *Choral Class*, die unter leitung von Reginald Clarke vierstimmige englische und schottische volkslieder einübte. Willkommene abwechselung und wertvolle anregungen brachten ferner die halb- und ganztägigen ausflüge nach Harrow-on-the-Hill, Cambridge, Eton, Winchester u. a. o., die in wissenschaftlicher und leiblicher hinsicht gleich glänzend vorbereitet waren. Unvergeßlich dürfte allen empfänglichen zuhörern bleiben, mit welch prächtiger anschaulichkeit Mr. Allen Walker im dom zu Winchester das herauswachsen des frühgotischen stils aus der normannisch-romanischen bauweise vor augen zu führen wußte. Nicht allein auf die erhabenen höhen der kunst jedoch waren diese

besuche beschränkt; auch die stätten, wo private liebtätigkeit die furchtbaren wunden der weltstadt zu heilen sucht: *Dr. Barnardo's Homes*; *the Crippled Girls' Industrial Branch of the Flower Girls' Mission; the Vacation School at the Passmore Edwards Settlement* öffneten dem *Holiday Course* ihre pforten. Selbst in einzelne moderne schulen, namentlich mädchenschulen, bekam man einblick. Allerdings nicht zum eigentlichen unterricht; wie schon Reusch (a. a. o. 84 ff.) bemerkt, ist es außerordentlich schwer, im juli so gut wie unmöglich, zutritt zu erlangen. Ich besaß z. b. die liebenswürdigst gewährte empfehlung eines (englischen) schulinspektors für eine bestimmte schule; aber der direktor ließ so deutlich merken, wie unerwünscht ihm mein besuch war, daß ich darauf verzichtete. Am selben tage erzählte mir eine unserer englischen lehrerinnen hocherfreut, sie habe von der preußischen regirung die erlaubnis zum hospitiren, erhalten. Immer das alte lied!

Zur erholung von harter arbeit und der londoner luft war ein *Day on the River* eingelegt, der zum schönsten gehört, was einem in der nähe Londons geboten werden kann. Was wir dort von den lebensformen des genießenden England sahen, machte es wohl manchem schwer, wunschlos zu bleiben.

An festlichkeiten veranstaltete die leitung zu beginn des kurses eine *Conversazione*, wobei der kurs seitens der londoner universität in vier sprachen willkommen geheißen wurde. Die spitzen der universität erschienen im ornat, und musikalische und deklamatorische vorträge erhöhten die festliche stimmung. Mr. Macdonalds vortragskunst spendete ein genußreiches *Recital*; außerdem wies das programm ein *Entertainment* auf, bei dem u. a. prof. Rippmann mit der geschichte vom *Borrowed Halo* stürmische heiterkeit erregte, endlich als abschluß ein *Students' Concert* mit internationalem charakter.

In dem den mitgliedern überlassenen *Common Room* war neuere pädagogische litteratur ausgestellt. Zeitungen und zeitschriften halfen die zwischenstunden angenehm verkürzen.

Die teilnehmerzahl betrug 252; 137 damen und 115 herren. Am stärksten vertreten war Deutschland mit 90; es folgten die nordischen länder mit zusammen 81, Holland mit 15, Österreich mit 14, die Schweiz mit 13, Frankreich mit 12 teilnehmern. Für fachkollegen dürfte bemerkenswert sein, daß auch eine irin, die längere zeit in Bayern gelebt hatte, ihr englisch durch teilnahme an dem ferienkurs wieder auffrischte. Der vorbildung nach waren (einer zusammenstellung prof. Rippmanns zufolge) 96 lehrer an schulen mit fremdsprachlichem unterricht, von denen 10 nicht englisch lehren, 21 lehrer an volksschulen, 12 privatlehrer, 52 personen, die sich auf ein lehramt vorbereiten, 7, die noch auf der schule oder im begriff sind, die universität zu beziehen, und 64 nichtlehrer oder lehrer, die nicht neuere sprachen unterrichten.

Bemerkenswerte londoner veranstaltungen dieses sommers unabhängig vom ferienkurs waren: die ausstellung *Shakespeare's England in Earl's Court*. Das dort rekonstruirte *Globe Theatre* ist überaus sehenswert. Ich wohnte darin einer aufführung von szenen aus *Tempest* bei, die mich mächtig ergriff. Die rührende einfachheit alles äußerlichen, die stimmungsvolle, alte musik schufen der herrlichen dichtung

einen rahmen, der ihre wirkung in ungeahnter weise steigerte. Nichts war vergessen; sogar die junker auf der bühne und die obstessenden gründlinge im parterre walteten ihres amtes. Wie ich dieser tage las, soll sich prof. Reinhardt für das theater interessiren, so daß uns unter umständen auch in Deutschland dieser genuß zugänglich gemacht werden dürfte. Hoffentlich sind dann auch die eintrittspreise von „historischer treue"; in *Earl's Court* bezahlt man *sixpence*! Ein zweiter eigenartiger kunstgenuß sind die altenglischen madrigale, die auf einem freien platze der ausstellung täglich von sängern in elisabethanischer tracht vorgetragen werden. — Die offizielle zeitgenössische kunst wurde durch eine ausstellung der *Royal Academy* vor augen geführt. Wohl das beste enthielt der aquarellsaal, durch dessen zum teil prachtvolle landschaften Turner und Constable wie gute geister zu ziehen schienen. — Eine kleine, aber sehenswerte „Dickensausstellung" in *South Kensington* zeigt neben handschriftlichem die erstausgaben und viele originalzeichnungen der illustratoren. — Der dockarbeiterstreik äußerte sich natürlich auch außerhalb des eigentlichen schlachtfeldes, vor allem im *Hyde Park*, wo die schutzleute am 14. juli sogar attacken reiten mußten. Der darauffolgende sonntag war wieder friedlicher. Die ansprachen plätscherten ruhig von den plattformen. Auf einer, *Back to the Land!*, redete u. a. ein älterer herr mit ziemlichem aufwand an salbung. Die arbeitslosen unter seinen zuhörern verlangten beweise seiner christlichen gesinnung und bestürmten ihn um *jobs*. Zweien davon gab er wirklich anweisung auf fuhrmannsstellen, einem sogar geld und zwar, wie er gleich vorsichtigerweise hinzufügte, seinen „letzten" schilling. Der bedürftigen hände waren eben gar so viele!

Die kosten des ferienkurses ohne die reise, deren preis ja für jeden verschieden ist, lassen sich einschließlich verpflegung mit etwa £ 13 bestreiten. Zur hinreise benutzte ich den dampfer „kaiserin Augusta Viktoria" der Hamburg-Amerikalinie. Die kosten erhöhten sich zwar dadurch etwas; aber die seefahrt war so schön, das leben auf dem schiff so eigenartig, daß ich jedem kollegen in seinem interesse rate, desgleichen zu tun.

Und nun zum schluß die frage: Für wen empfiehlt sich die teilnahme am londoner ferienkurs? Den größten nutzen werden studenten und kandidaten davon haben, namentlich zu beginn eines längeren aufenthaltes in England. Einen solchen halte ich für eine dringend notwendige ergänzung des kurses. Wer zum erstenmal nach London kommt, verzehrt seine kräfte größtenteils durch die tätigkeit außerhalb des hauses, mit *sight-seeing*. Zu ausgedehnter unterhaltung mit gebildeten engländern kommt er daneben kaum. Nachdem er jedoch im ferienkurs eine klare vorstellung vom *standard English* erhalten hat, nachdem ihm die eigenen unvollkommenheiten gezeigt und verbessert worden sind und sein ohr durch ausgiebige pflege praktischer phonetik geschärft ist, wird er mit viel größerem gewinn den rest seines auslandaufenthaltes im seebad und in der provinz verbringen, als wenn er harm- und kritiklos den verschiedenen idiomen und phonetischen privatbelehrungen ungeschulter engländerinnen und engländer ausgeliefert worden wäre. Ältere kollegen werden zwar aus den hör-

übungen und der einführung in die volks- und landeskunde ebenfalls reichen nutzen zu ziehen wissen. Aber einmal sind ferien in London, zumal bei heißem wetter, „keine ferien", und dann ist gelegenheit zum sprechen in London viel schwerer zu beschaffen als anderswo. In erster linie weise ich also angehende fachkollegen nachdrücklichst auf den londoner ferienkurs hin; die teilnahme an ihm wird ihnen sehr zu statten kommen für alle späteren auslandsaufenthalte.

Gera, Reuß. Otto Sailer.

BESPRECHUNGEN.

Zur grundlegung des erziehungs- und unterrichtsbetriebes an unseren höheren schulen, mit besonderen ausführungen über die hausarbeiten, die schriftlichen klassenarbeiten und den deutschen aufsatz von dr. Hermann Büttner. Marburg, Elwertsche verlagsbuchhandlung. 1911. 113 s. M. 2,50.

Der gedanke, „zwang" und „prüfung" aus der welt der schule zu verbannen, ist zwar nicht neu, aber der verf. versteht es, seine forderung an drei wichtigen gebieten der schulerziehung klarzulegen und mit konsequenz im einzelnen zu begründen. Auch wenn man dem verf. *nicht* zustimmt, wird man doch mit interesse und nutzen seine *darlegung der mängel* lesen, die er in der art und weise findet, wie die *häuslichen aufgaben*, die *schriftlichen klassenarbeiten* und die *deutschen aufsätze* gehandhabt werden. Die liebevolle teilnahme, die er selbst den kleinen sorgen unserer schüler entgegenbringt, und das streben nach möglichster objektivität des urteils verdienen, daß seine ausstellungen und vorschläge erwogen werden.

Nach der meinung des verf.s wirken „zwang" und „prüfung", wie sie beim peinlichen kontrolliren der erledigung der hausaufgaben und bei den schriftlichen klassenarbeiten zutage treten, schädigend auf das verhältnis zwischen lehrer und schüler, da sie das freundschafts- und vertrauensverhältnis nicht aufkommen lassen, das für die erzieherische einwirkung unerläßlich ist. Vielmehr würden die schüler zu unwahrhaftigkeit und täuschung verleitet, und es würde auf die sittlichen kräfte verzichtet, die bei *freiwilligem* arbeiten sich entwickeln könnten. Aber nicht nur die *sittliche entwickelung* der zöglinge werde so gefährdet, sondern auch der *unterricht* werde gehemmt durch die notwendigkeit, in weitem umfange disziplin zu halten und zu kontrolliren, weil den schülern die arbeitsfreudigkeit fehle. Der *lehrer selbst* sei ferner in gefahr, seinerseits lust und liebe zu seiner tätigkeit zu verlieren, wenn er stets auf mißtrauen, verschlossenheit und trotz stoße.

Die mängel des herrschenden *systems* des *zwanges* und der *prüfung* sucht der verf. im einzelnen nachzuweisen, indem er fragt, ob die *hausaufgaben*, die *schriftlichen klassenarbeiten* und der *deutsche aufsatz* unter diesem system ihren zweck erfüllen. Für die häuslichen aufgaben zunächst verneint er diese frage und fordert den *wegfall der*

herrschenden kontrolle der hausaufgaben; diese sollen eine *freiwillige* leistung sein. So würden das verantwortlichkeitsgefühl und die arbeitsfreude der schüler geweckt. An die stelle der kontrolle und prüfung soll die *teilnahme* des lehrers treten, der so erst zum freund und berater werden könne. Diese teilnahme soll sich in *anerkennung* und *ermahnung* äußern, sowie in eingehender *anleitung zum häuslichen* arbeiten. Sehr beherzigenswert ist die anregung des verf.s, den schülern eine *arbeitstechnik für die hausaufgaben in besonderen stunden zu übermitteln*. Die „teilnahme" des lehrers soll immerhin so zwingend werden, daß er die eltern über etwaiges zurückbleiben ihrer kinder orientirt. *Doch überweist der verf. im übrigen dem elternhaus die aufgabe, nötigenfalls durch zwang die schüler zur erledigung der häuslichen aufgaben zu bringen:* „Soweit also der schüler sich seiner pflicht und seiner verantwortlichkeit nicht oder noch nicht ausreichend bewußt ist, sind die eltern und nicht die schule verantwortlich dafür, daß das erforderliche maß häuslicher arbeit geleistet wird" (s. 41). Durch den wegfall der kontrolle würde soviel zeit in den unterrichtsstunden gespart, daß die häuslichen aufgaben beschränkt werden könnten. Das *notenmachen* soll aus dem unterricht verschwinden, und die schüler sollen die erlaubnis haben, unaufgefordert einzuspringen, wenn ein schüler beim antworten versagt. So soll das „vorsagen" zu einem ehrlichen bestandteil des unterrichts werden.

Auch die *schriftlichen klassenarbeiten* erfüllen nach ansicht des verf.s ihren doppelten zweck der prüfung und der übung nicht: *Deshalb sollen die schüler die erlaubnis erhalten, während der arbeiten sich auskunft zu erbitten; auch sollen die noten unter der arbeit fortfallen.* Die arbeiten gäben dann einen sichereren maßstab für die beurteilung und erfüllten ihren zweck der „wiederholenden und zusammenfassenden anwendung" (s. 72), falls sie richtig gehandhabt würden. Auch würde durch die geringere fehlerzahl die korrekturenlast des lehrers erträglicher.

Bezüglich des deutschen aufsatzes erkennt der verf. den hauptmißstand darin, daß neben das hauptziel: entwickelung der ausdrucksfähigkeit das ziel inhaltlicher selbständigkeit oder der produktion gestellt worden sei. Da dieses zweite ziel für einen großen teil der schüler zu hoch sei, so würde dadurch auch die erreichung des hauptzieles vereitelt. Die schüler müßten sich äußern über dinge, denen sie kein interesse entgegenbrächten, und die sie schon stofflich nicht beherrschten. Daher sei dann die sprachliche form nicht der natürliche ausdruck des klar gedachten und wahr empfundenen, sondern sie würde zur phrase, damit aber werde die oberflächlichkeit und unwahrhaftigkeit großgezogen. Der verf. wünscht, daß der deutsche aufsatz *verzichte auf stoffliche selbständigkeit* gegenüber dem sonstigen unterricht; *der unterricht selbst müsse sozusagen zu schriftlicher darstellung gelangen; nicht aufsatzthemen seien zu behandeln, sondern unterrichtsthemen; der schüler müsse das im unterricht erlebte zur darstellung bringen.* Als muster schweben dem verf. die bisherigen sog. *kurzen ausarbeitungen* vor, die sachgemäß umgestaltet werden müßten. Daneben läßt er diejenigen aufsätze gelten, die nach der künstlerischen oder wissenschaftlichen seite produktiv sind, aber nur als *freiwillige*

arbeiten. Auch für die aufsätze soll die frageerlaubnis gelten, und auch bei ihnen soll die zensirung unterbleiben.

Der verf. faßt zum schluß die vorteile zusammen, die sich für die schul*erziehung* und den unterricht aus der verwirklichung seiner vorschläge ergeben würden. Vor allem würden die täuschungsversuche unterbleiben oder sich wirksam bekämpfen lassen.

Ich glaube, daß der verf. einerseits den „zwang" unterschätzt und andererseits das „freiwillige" arbeiten, wie er es anstrebt, überschätzt. Ich glaube nicht, daß der schüler überhaupt sich die fatale frage stellt, ob er für lehrer und schule oder für *sich* arbeite; daß vielmehr im grunde jeder schüler gerne glaubt und sich überzeugt hält, daß die schule nur *seine* förderung und *sein* interesse im auge hat — welchen *persönlichen vorteil* sollten denn lehrer und schule vom fleiß der schüler haben? —, daß bei ihm eben nur das fleisch schwach ist! Lediglich die *glückliche* unbesonnenheit der jugend und die trägheit der masse, mit der übrigens auch der lehrer selbst noch zu kämpfen hat, halten unsere schüler vom lernen ab. Deshalb ist ihnen auch gelinder zwang nötig und zuträglich, und ich halte es deshalb für verfehlt, auf die genaue kontrolle der häuslichen aufgaben zu verzichten. Freilich ist es die *ideale aufgabe* der erziehung, den äußeren zwang zum *selbstzwang* — wahre freiwilligkeit *ist* selbstzwang — werden zu lassen, darum aber darf sie das pflichtgefühl eben nicht schon *voraussetzen* und *darauf bauen*. Man lernt doch nicht dadurch schwimmen, daß man ins wasser geworfen wird! Und wieweit sind wir erwachsenen doch oft noch von wahrer pflichtarbeit entfernt: treibt uns nicht oft ehrgeiz oder die blöde not?

Auch scheint mir der verf. das „freiwillige" arbeiten, wie er es sich denkt, zu überschätzen: so lange noch die bange frage der versetzung, der zeugnisnoten und der examina bleibt, besteht doch tatsächlich der äußere zwang. Auch die mitteilungen an die eltern lösen doch nur den äußeren zwang aus! Würden des verf.s vorschläge verwirklicht, so träte an die stelle des *regelmäßigen* zwanges der *periodische* der mitteilungen an das elternhaus und des nichtversetztwerdens mit seinen meist recht unpädagogischen begleiterscheinungen. — Das elternhaus wird es ferner mit recht ablehnen, überall da allein die verantwortung zu tragen, wo der schüler noch nicht genug pflichtgefühl besitzt (siehe s. 41), da doch eben es die hauptaufgabe der *schule* ist, dieses pflichtgefühl zu wecken!

Bezüglich der täuschungsversuche scheint mir die ansicht des verf.s recht optimistisch zu sein. Ich fürchte, daß bei dem system des verf.s das *vorsagen* noch *zunehmen* möchte: wenn auch im unterricht und unter den schriftlichen arbeiten keine noten gemacht werden, so werden die leistungen der schüler doch nach wie vor *beurteilt*, die versuchung zu täuschen liegt also immer vor. Während aber bisher ein schüler nur dadurch in verlegenheit und versuchung kam, daß er ein eng begrenztes pensum nicht miterarbeitet hatte, welches er also bei gutem willen leicht nachholen konnte, würde es nun vorkommen, daß schüler infolge des fehlens der steten kontrolle so weit zurückblieben, daß sie bei bestem willen nicht mehr mitkommen *könnten*. Diese schüler wären dann auf unerlaubte hülfe geradezu *angewiesen*!

Auch in manchen *einzelfragen* kann ich dem verf. nicht zustimmen: Wenn der schüler bei der schriftlichen klassenarbeit im zweifel ist, so stellt er nach meiner ansicht nicht eine *wahrscheinlichkeitserwägung* an, sondern er folgt seinem *sprachgefühl*, und es ist sehr wesentlich, daß er lerne, sich auf dieses zu besinnen. Auch bezüglich der „fixirung des falschen" denke ich anders: der schüler darf nichts falsches sehen und hören, wo ihm ein *muster der nachahmung* gegeben wird, also im lehrbuch oder beim vortrag des lehrers; dagegen ist es für ihn sehr lehrreich, wenn er an *seinen fehlern* lernt, wie er es *nicht* machen darf; durch schaden wird man klug!

Auch die befürchtung, daß beim kontrolliren der hausaufgaben der fleiß einseitig berücksichtigt wird, teile ich nicht: einmal ist es ungeheuer schwer, zwischen fleiß und begabung zu scheiden, da wirkliche begabung auch stets großen fleiß braucht, um wirksam zu werden, weshalb der lehrer gut tut, zehnmal an seiner eigenen begabung zu zweifeln, ehe er sie dem schüler abspricht; sodann sind die schüler, die durch zähen fleiß sich weiterschaffen, doch noch *sehr erfreuliche* erscheinungen, die vollen anspruch auf förderung und *nachsicht* haben.

Das *vorsagen zu einem bestandteil des unterrichts zu machen*, scheint mir sehr bedenklich. Dadurch würden schüchterne und langsame schüler mundtot gemacht; außerdem lernt der gefragte dadurch nicht genug, daß ihm das richtige gesagt wird. Der einspringende schüler müßte vielmehr durch *fragen* verbessern. — Die äußerung des verf.s, daß uns schüler, die ihren mitschülern in der not auf *unerlaubte* weise helfen, im grunde sympathisch seien, finde ich reichlich subjektiv.

Bezüglich der *schulversuchungen* gebe ich dem verf. zu, daß versuchungen allerdings kein erziehungsmittel sind; wohl aber *anforderungen*, *sachliche* anforderungen, die dem schüler gelegenheit geben, auch seine sittliche kraft zu bewähren. Etwas *ganz anderes* ist es, einen schüler in *versuchung führen*, indem man sich dumm stellt. Dadurch würde der schüler an der *aufrichtigkeit des lehrers* irre werden.

Die ausführungen über den *aufsatz* möchte ich besonderer beherzigung empfehlen.

W. A. Lay, dr., *Experimentelle pädagogik*, mit besonderer rücksicht auf die erziehung durch die tat. (*Aus natur und geisteswelt.*) Leipzig, B. G. Teubner. 1908. VI, 125 s. M. 1,—.

Der verfasser will alle die, welche für erziehung interesse und verständnis haben, über die experimentelle pädagogik orientiren und gleichzeitig, an seine früheren arbeiten anknüpfend, der idee einer experimentellen didaktik und pädagogik zum durchbruch verhelfen.

Nach einem überblick über die entwickelung der experimentellen pädagogik beschreibt er deren forschungsmethode, die vermittelst des experiments zu genaueren ergebnissen als die *alte* pädagogik führe. Man kann dem verfasser zugeben, daß der experimentalpädagoge nicht zum bloßen handlanger herabsinken dürfe (s. 13), aber *gerade deshalb, weil er nämlich „schon die probleme von allgemeinen gesichtspunkten aus" stellen muß* (s. 13), bleibt er für die begründung, den zweck und die allgemeine wegrichtung der pädagogik von den *philosophischen disziplinen*

abhängig, weshalb auch die experimentelle pädagogik, *als experimentelle*, den philosophischen grundwissenschaften untergeordnet *bleibt*.

In dem abschnitt *Arbeitsfeld und arbeitsziel der experimentellen pädagogik* fordert verfasser, die *biologie* für die pädagogik nutzbar zu machen, d. h. den zögling als glied einer lebensgemeinschaft aufzufassen, in der *natur* und menschenleben in *wechselwirkung* stehen. Einen interessanten einblick in die fülle der faktoren, die zu berücksichtigen sind, wenn der zögling als glied einer solchen lebensgemeinschaft betrachtet wird, gibt die tabelle auf s. 17.

Auf grund seines *pädagogischen grundprinzips* der *motorischen erziehung* fordert er eine *pädagogik der tat*, eine *schule der tat* statt der *lernschule*: die *darstellung* soll grundsätzlich auf allen gebieten und stufen der erziehung die beobachtung und geistige verarbeitung ergänzen, entsprechend dem *dreiteiligen psychologischen grundprozeß*: beobachtung — geistige verarbeitung — darstellung.

Die forderung des darstellenden unterrichts führt im einzelnen weiter zu weitgehenden forderungen, wie z. b. tier- und pflanzenpflege in verbindung mit dem naturkundlichen unterricht, dramatische darstellung, modelliren, neben anderen arten darstellenden unterrichts, die bereits in den schulen durchgeführt werden. Die betätigung des zöglings in der als arbeitsgemeinschaft organisirten schulklasse würde etwa dem modernen gedanken der „schülerselbstverwaltung" entsprechen.

Der neue unterricht soll aber nicht einseitig *aktiv* sein, sondern: „sensorisch-motorisch", *beobachtend-darstellend*. Ein solcher unterricht würde zur *organischen verknüpfung der unterrichtsgegenstände* führen, so daß z. b. der naturkunde (dem beobachtenden unterricht) die tier- und pflanzenpflege (darstellender unterricht) entspräche.

Bei der *untersuchung der individuellen faktoren* der erziehung gibt der verfasser interessante resultate über die gewichtszu- und -abnahme der schulkinder, sowie über das verhältnis von kopfmaß und intelligenz, entwickelung des gehirns und geistigen leistungen.

Bei der *besprechung der naturalen faktoren* der erziehung dürften namentlich die messungen über die *wellenförmigen* schwankungen der empfänglichkeit und leistungsfähigkeit der schüler innerhalb des jahres und des tages interesse erregen. Das ergebnis, daß die leistungsfähigkeit um 4 uhr nachmittags größer ist als um 8 und 12 uhr vormittags, würde z. b. für den nachmittagsunterricht sprechen. Beachtenswert ist auch, daß die geistige spannkraft erst nach den 2 oder 3 ersten unterrichtsstunden ihren höhepunkt erreicht. Die beobachtung der tages- und jahresschwankungen der psychischen energie wäre wichtig für die verteilung der ferien und der tagespensen, namentlich die beurteilung der klassenarbeiten.

Bezüglich der *sozialen faktoren der erziehung* sind beachtenswert die untersuchungen über den einfluß häuslicher verhältnisse, sowie des alkohols auf die leistungsfähigkeit der schüler. Den sog. schulkrankheiten (nervosität usw.) gegenüber verspricht der verf. sich viel von dem beobachtend-darstellenden unterricht, da er sie in dem „mehr passiven" schulunterricht begründet sieht. Interessant sind auch die mitteilungen über die erfahrungen auf dem gebiete der koedukation.

Die untersuchungen zum pädagogischen grundprinzip erstrecken sich auf *die beobachtung*, *die geistige verarbeitung* und *die darstellung*. Davon ausgehend, daß sach- und wortvorstellung eine einheit bilden, fordert der verf., daß der *beobachtende sachunterricht* die grundlage des *darstellenden sprachunterrichts* bilde.

Er gibt sodann die beobachtungsresultate über die entwickelung der *aufmerksamkeit des kindes*. Im spiel des kindes sieht er eine art selbstunterricht. Seiner forderung, „daß der schulunterricht ähnlich wie der unbewußte selbstunterricht durch das spiel dem triebleben, den fähigkeiten und neigungen der schüler entspräche" (s. 55), wird man nur in dem sinne zustimmen können, daß der unterricht „auf den durch das spiel erlangten fähigkeiten *aufbauen* muß" (s. 55), denn dem spiel des kindes fehlt der *ernst* der arbeit und die *pflicht*. Auch sind wohl die spiele nicht schlechthin „betätigungen der triebe"; es fehlt doch beim spiel des kindes nicht die *bewußte regelung*, wenn sie auch noch nicht planmäßig ist und als unbedingt zwingend erscheint, und es waltet beim spiele vor allem ein über den trieb weit hinausliegendes künstlerisches, d. h. schöpferisches, moment.

Die *untersuchungen über den vorstellungskreis der in die schule eintretenden kinder* sollen das anknüpfen des unterrichts an die vor eintritt erworbenen vorstellungen ermöglichen. Es ergeben sich dabei interessante unterschiede zwischen stadt- und landkindern, wie zwischen knaben und mädchen. Beachtenswert dürfte auch sein, daß die aussagen der knaben sich als genauer und richtiger herausgestellt haben als die der mädchen, daß mit dem interesse die zuverlässigkeit der aussagen abnehme, und daß die aussagen des kindes vorzugsweise *am vorgang* haften.

Bemerkenswerte ergebnisse haben auch die untersuchungen über die einzelnen arten der wahrnehmungen gebracht, so z. b. die *wichtigkeit der bewegungsvorstellungen*, *der einstellungsbewegungen der augen und der tastempfindung* für die bildung der raumvorstellung. Bei der behandlung schwachbegabter im unterricht wäre zu beachten, daß bei diesen das gehör oft mangelhaft entwickelt ist, und daß sich bei ihnen mund- und nasenwucherungen finden.

Von interesse ist die tabelle über die gedächtnisentwickelung der schüler auf s. 68, erwähnenswert auch das ergebnis, daß das hör-seh-handbewegungsgedächtnis schwächer ist als das hör-sehgedächtnis, daß es also nicht unbedingt richtig ist, möglichst viele sinne gleichzeitig in anspruch zu nehmen.

Mit der gemeinen pädagogischen erfahrung übereinstimmen dürfte das resultat, daß die schüler bis zur geschlechtsreife für die gegenstände und insbesondere für die gesichtswahrnehmungen sehr empfänglich sind, dagegen weniger für die abstrakten begriffe und *feineren gefühle*.

Bezüglich des *dauernden behaltens* haben sich interessante einzelresultate über das wachstum des dauernden gedächtnisses bei schülern höherer schulen ergeben. Z. b., daß bis tertia das gedächtnis für gedichte wachse, bis quarta für vokabeln.

Recht beachtenswerte resultate haben auch die *untersuchungen über die anschauungs-*, *gedächtnis- oder vorstellungstypen* ergeben. Da-

nach beruht die *sprachvorstellung* nicht ausschließlich auf *einem* ihrer elemente, sondern es herrschen hörvorstellung, schriftbild-, sprech- und schreibbewegungsvorstellung in verschiedenem maße vor; es gibt *optiker*, *akustiker*, *motoriker* der sprachvorstellung, wie übrigens auch der sachvorstellung. Doch soll auf sachlichem gebiet die zahl der „seher“ der der „hörer“ weit überlegen sein. Dementsprechend würde sich die geistige verschiedenheit der schüler daraus erklären, daß beim auffassen und einprägen der eine oder der andere sinn vorherrscht, oder die sachliche oder die sprachliche vorstellung die hauptrolle spielt.

Eine fülle von interessanten resultaten ergeben die *untersuchungen über die denk- und phantasietätigkeit,* wie über die *gefühls- und willenstätigkeit.* Als besonders beachtenswert heben wir hervor, daß in den vorstellungen des kindes die *aktion* eine große rolle spielt, und daß das kindliche denken viel langsamer verläuft als das der erwachsenen. Bezüglich der experimentellen erforschung der „begabung“ glauben wir, daß zumal sittliche, religiöse und künstlerische begabung sich der kontrolle des experimentes entziehen dürfte! Wenn der verf. zur bekämpfung der krankhaften lüge „entziehung der achtung und des vertrauens“ empfiehlt (s. 86), so wird man diesem rat kaum zustimmen, denn achtung und vertrauen dürfen dem zögling *nie* entzogen werden, wenn man nicht auf die erziehung überhaupt verzichten will.

Beherzigenswert ist des verf.s forderung, mienenspiel, gesten und körperhaltung zu pflegen und der *dramatischen darstellung* in der lektüre und im spiel eine planmäßige erziehung angedeihen zu lassen, um die künstlerische „einfühlung“ zu erleichtern (s. 84).

Interessant ist auch der abschnitt *Über die hausaufgaben des schulkindes.*

Die *untersuchungen über die darstellung* bieten ebenfalls eine fülle der belehrung. Wir heben hervor die *arbeitskurve* auf s. 98 und die resultate über die *technik des auswendiglernens*, sowie die beachtenswerten *aufstellungen des verf.s über den zeichenvorgang*, die sich daraus ergebenden *gesichtspunkte für den zeichenunterricht* und die *untersuchungen über den ersten rechenunterricht* und den *lese- und schreibunterricht.* Doch können wir dem verf. nicht zugeben, daß das wesentliche merkmal der zahlvorstellung die *existenz* sei (s. 106), *von der die zahlvorstellung gerade absieht,* d. h. *welche sie voraussetzt.* Mit recht sagt er, das wesentliche des zählens könne ohne zahlwörter vor sich gehen, doch ist dies wesentliche nicht das „setzen“, sondern das *durchlaufen* der setzungen, welche von der zahlvorstellung vorausgesetzt werden.

Schon diese proben aus dem überreichen inhalt des bändchens dürften genügen, um zu zeigen, daß es reiche belehrung bietet, und wohl geeignet ist, verständnis und interesse für die aufgaben der experimentellen pädagogik zu wecken.

Mehr englisch und französisch, herausgegeben von Karl Ehrke. Marburg, Elwertsche verlagsbuchhandlung. 1910. 28 s. M. —,50.

Ein erfrischender hauch überzeugungsvoller begeisterung für das

neusprachliche bildungsideal weht durch diese verdienstliche kleine schrift. Es wäre zu wünschen, daß sie weiteste verbreitung fände, geht sie doch energisch altsprachlich-gymnasialen vorurteilen zu leibe, vorurteilen, die nicht nur im publikum immer noch festsitzen, sondern sich sogar — es kommt wirklich vor — bei neuphilologen selbst noch finden!

Daß das englische „leichter" sei als das französische, dieses „leichter" als latein, daß man neuere sprachen schnell und ohne mühe lernen könne, wenn man nur eine zeitlang „ins ausland geht", alle diese törichten vorurteile finden hier ihre erledigung, wie namentlich auch die billige, *weil nie beweisbare*, phrase von der formalbildenden kraft des alleinseligmachenden lateins.

Von der erwägung ausgehend, daß die neueren sprachen an *kulturgehalt* den alten gleichwertig sind — es ist bezeichnend, daß das heute noch behauptet werden *muß* —, und daß in materiellen und geistigen dingen die beschäftigung mit ihnen sogar den größeren *praktischen* nutzen bietet, fordert der verfasser, daß der französische und englische unterricht als *kultur*unterricht erteilt werde, dementsprechend ferner noch, daß die unter diesem gesichtspunkt ausgewählte lektüre von anfang an im mittelpunkt des unterrichts stehe und „möglichst viel und möglichst bald" in der *fremden* sprache besprochen werde. *Nicht* zustimmen möchte ich der forderung, daß jede anstalt ein *festes* lektüreprogramm haben solle. Wir neuphilologen haben ja eine solche fülle möglicher wertvoller schullektüre, deren auswahl schon ohnehin durch einen *amtlichen* lektürekanon möglicherweise stark beengt wird, daß man billig dem einzelnen fachlehrer das vertrauen schenken sollte, daß er in seiner auswahl das richtige trifft, zumal die lektürevorschläge ja doch unter amtlicher kontrolle stehen. Bei besonderen, durch fachkonferenzen vereinbarten lektürepläuen wird stets die besondere vorliebe und begabung des einzelnen lehrers mehr oder weniger vergewaltigt und die arbeitsfreudigkeit lahmgelegt.

*Kultur*unterricht soll *jeder* neusprachliche unterricht sein, aber in dem umfange, wie ihn der verfasser skizzirt, soll er auf einer *neuen schulgattung* zu voller geltung kommen, auf dem lateinlosen *neusprachlichen gymnasium*, welches das real- und reformrealgymnasium ersetzen soll. Der gedanke des verfassers, daß es eine schulgattung geben müsse, auf der französisch und englisch *auch der stundenzahl nach* im vordergrund stehen, weil dies nicht nur dem bildungswert — und zwar dem *humanistischen* bildungswert — dieser fächer entspräche, sondern auch einer *konsequent durchgeführten dreiteilung der höheren schulen* in altsprachliche, neusprachliche und mathematisch-naturwissenschaftliche schulen, ist zweifellos richtig und sehr zu begrüßen. Namentlich das realgymnasium würde durch die umwandlung in ein neusprachliches gymnasium erst einen *sinn* bekommen, und es würden vor allem die *armen realgymnasiasten entlastet*, die jetzt nach *drei* verschiedenen richtungen unbarmherzig hin und her gezerrt werden! Nur möchte ich mir den vorschlag erlauben, die vom verfasser geplante umwandlung der realgymnasien *zunächst* darauf zu beschränken, daß mathematik und latein von U III an je 1 wochenstunde ab-

gäben, so daß sich 59 neusprachliche stunden gegenüber 43 lateinstunden und 65 mathematisch-naturwissenschaftlichen stunden ergäben. Gleichzeitig müßte das latein obligatorisches *nebenfach* werden. Auf diese weise würde die stellung der neueren sprachen am realgymnasium erträglicher; zwar ständen sie an stundenzahl den mathematisch-naturwissenschaftlichen fächern nach, doch verschwände wenigstens die unbegründete zurücksetzung gegenüber dem latein, und es wäre eher möglich, sich dem allgemeinen lehrziel zu nähern, welches die lehrpläne für die neueren sprachen am realgymnasium fast gerade so hoch stecken wie für die oberrealschulen! Die realgymnasiasten würden nicht unerheblich entlastet, da das latein etwa die rolle des französischen am gymnasium übernähme, und es wäre die vom verfasser gewünschte umwandlung wenigstens *angebahnt*.

Mit recht wünscht der verfasser, daß verschiedene schulen *nicht* zu einem ganzen vereinigt würden; ich kann ihm aus mehrfacher erfahrung darin zustimmen, daß dann *eine* anstalt (meist die realistische!) immer das stiefkind bleibt.

Sehr berechtigt erscheint mir auch die forderung einer *militärberechtigten mittelschule*, damit die *realschulen* den charakter höherer lehranstalten bewahren.[1]

Elberfeld. W. Rosalewski.

Johannes Holtz und W. Deetjen, *Grundriß der deutschen litteraturgeschichte.* Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig. 1911. VII und 174 s. Gebd. m. 2,—.

Eine gesamtdarstellung der deutschen literatur ist deshalb schwer, weil sie gleichmäßige beherrschung alter und neuer dichtung voraussetzt. Vogt und Koch haben diese schwierigkeit durch arbeitsteilung in glücklichster weise gelöst und so ein von anfang bis zu ende gleichwertiges werk geschaffen, während z. b. in Engels vielgelesenem buch der zweite teil den ersten an wert übertrifft. In beiden fällen handelt es sich freilich um größere werke; bei einem kurzen grundriß, der in erster linie für den schulgebrauch bestimmt ist, liegt die sache einfacher. Hier kann die ausführliche darstellung, dem lehrplan entsprechend, mit der romantik abbrechen, und das übrige wird von demselben verfasser ohne schaden für den wert des buches bewältigt werden können. Wenn im vorliegenden grundriß nach der romantik doch noch eine zweite hand einsetzt, so erwartet man auch in den letzten abschnitten besondere gründlichkeit. Leider enttäuscht Deetjens arbeit; sie endet in einer sieben seiten langen aufzählung von namen, zahlen und büchertiteln, wie sie Holtz mindestens ebensogut hätte geben können, denn das läßt der vorangehende hauptteil vermuten. Hier macht Holtz den eindruck eines gründlichen litteraturkenners, der geschickt und übersichtlich eine große fülle von stoff verarbeitet.

---

[1] Uns gehen die forderungen Ehrkes in bezug auf die stundenzahl, besonders des französischen, viel zu weit, und wir vermissen durchaus die der muttersprache gebührende wertschätzung. *D. red.*

Absichtlich hat er den stoff so reichlich bemessen, um auch gelegenheit zur weiterbildung und zu fruchtbarer hauslektüre zu bieten. Bei der behandlung dieses stoffes sucht Holtz einen zusammenhang dadurch herzustellen, daß er die geschichte einzelner motive, wenigstens der bekanntesten, gleich bei ihrer ersten erwähnung bis in die neuzeit verfolgt, und darin sehe ich einen vorzug des buches. So bringt Holtz z. b. im anschluß an das *Nibelungenlied* eine halbseitige aufzählung von späteren bearbeitungen der sage, mit angabe ihrer form, ihrer quelle, bedeutung usw. Diese motivgeschichte, die gerade in einem schulbuch am platze ist als gedächtnishilfe, findet vielleicht in einer neuausgabe weitere berücksichtigung; s. 19 fehlt z. b. Hauptmanns *Armer Heinrich* neben Chamissos nachdichtung; s. 148 kann die würdigung der *Penthesilea* in Wildenbruchs *Lukrezia* (kap. 4) erwähnt werden, usf. Auch das *personenverzeichnis* müßte *alle* seiten angeben, auf denen der betr. name vorkommt. Das ist jetzt nur bei einzelnen, wie bei dem oft genannten Richard Wagner, der fall. Die *inhaltsangaben*, die übrigens kleiner druck kennzeichnet, sind zahlreich und ausführlich, zuweilen sogar gegliedert. An ihnen gefällt mir besonders, daß Holtz nicht nur kernstellen, sondern auch urteile aus dichtermund wörtlich und in großer zahl anführt. Das geschieht vor allem bei besprechung der klassischen hauptwerke, wo Goethes gespräche mit Eckermann ausgiebig herangezogen werden und forscher wie Erich Schmidt, Berger, Litzmann u. a. zu wort kommen. Überall ist eine gewissenhafte durcharbeitung des stoffes erkenntlich, und demgegenüber fallen kleine irrtümer und versehen, wie die unvollständige erklärung der Gudrunstrophe, s. 17 (das zweite reimpaar reimt doch klingend!) wenig ins gewicht.

Alle diese vorzüge treten freilich im zweiten teil, wie schon angedeutet, weniger hervor. Er leidet außerdem darunter, daß er in sich selbst ungleich ist. Die würdigung einzelner dichter steht in keinem verhältnis zu ihrer bedeutung. Wenn z. b. Heine zwei volle seiten zugemessen bekommt, wenn sogar die fliege in Camilla Seldens petschaft zur erklärung ihres namens herangezogen wird, dann hätten wohl Hebbel, Grillparzer u. a. verdient, daß aus ihrem leben etwas mehr als geburtsort und -jahr dastände!

Diese ungleichheit bedeutet einen nachteil gegenüber anderen litteraturgeschichten gleichen umfangs; und doch hat das buch auch manchen eigenen vorzug aufzuweisen, selbst gegenüber Klees *Grundzügen*.

Bruno Busse, *Das drama*. II. *Von Versailles bis Weimar*. (*Aus natur und geisteswelt*. 288. bändchen.) Leipzig, B. G. Teubner. 1911. 154 s. Geb. m. 1,25.

Die Teubnersche sammlung enthält bereits eine stattliche anzahl brauchbarer arbeiten aus dem sprachlich-litterarischen wissensgebiet, aber keine ist so umfangreich wie Busses werk über das drama, von dem jetzt auch der zweite band vorliegt. Der erste, der die entwickelung des dramas von den anfängen über altertum, mittelalter und renaissance bis zum französischen klassizismus verfolgt hatte, war in seiner grundsätzlichen anlage das vorbild für die fortsetzung; bei

dieser geht Busse von dem gesichtspunkte aus, „daß der französische klassizismus eine von der westlichen kulturwelt allgemein anerkannte grundlage bot, von der aus die entwickelung der einzelnen untergattungen des dramatischen stils im 18. jahrhundert intereuropäisch behandelt werden konnte." Er bespricht demnach zunächst den ausgang des französischen klassizismus, dann die nachfolge Molières, das bürgerliche drama und schließlich das klassische deutsche drama. Das schlußbändchen, das voraussichtlich noch in diesem jahre erscheint, wird dann noch die entwickelung von der romantik bis auf unsere tage behandeln.

In den genannten vier abschnitten hat Busse auf grund vielseitiger belesenheit seine schwere aufgabe mit unverkennbarem geschick gelöst, und wenn er auch im einzelnen dem fachmann nicht viel neues bringt, so hat doch dafür das ganze, die vergleichende nebeneinanderbehandlung, um so mehr wert, sowohl für den germanisten wie auch für den neusprachler. Wer nicht gleich zeit hat, sich in die großen hauptwerke von Hettner, Bulthaupt u. a. zu vertiefen, der kann hier bequemer die großen zusammenhänge überblicken; und beim aufsuchen von einzelheiten wird ihm das dreifache register (autoren, dramen, sachliches) gute dienste leisten. Das buch ist reich an guten charakteristiken, teils dramatischer richtungen (z. b. *Domestic Tragedy*), teils einzelner persönlichkeiten, und auch das rein biographische fehlt nicht ganz. Die zahlreichen inhaltsangaben lassen absichtliche knappheit erkennen, die freilich bisweilen zur unklarheit führt, so, wenn plötzlich namen auftauchen, die bei der ersten erwähnung der personen nicht genannt wurden (*Desparvilles*, s. 63, *Isabella*, s. 136 u. a.). Ganz im gegensatz zu dieser durch den raum gebotenen knappheit und in keinem verhältnis zur bedeutung des stückes steht die lange auseinandersetzung über Goethes *Natürliche tochter*. Wozu diese breite, wenn sich schließlich doch ergibt, daß das vielumstrittene trauerspiel „nicht einmal ein drama ist?" In widerspruch zu diesem ergebnis steht außerdem ein anderes, wenige seiten vorher gefälltes urteil, wonach das stück „das klassizistischste (!) aller großen dramen Goethes" sein soll. Aber es ist bei der fülle des stoffes nur natürlich, wenn Busse gelegentlich die kritik herausfordert; so wird er meines erachtens dem *Tasso*, den Witkowski das vollkommenste dramatische kunstwerk Goethes nennt, keineswegs gerecht durch die einseitige hervorhebung seiner mängel.

Ich fürchte nach dem gesagten nicht, in diesen selben fehler zu verfallen, wenn ich noch kurz auf Busses stil eingehe. *Eine* eigenheit ist mir da besonders aufgefallen, nämlich das „er" in sätzen wie: „gerührt von der gastfreien aufnahme auf Götzens burg schließt Weislingen sich ihm von neuem an und befestigt er den bund . . ." Viel störender aber empfinde ich den gelegentlich fühlbaren mangel einer letzten, sorgfältig feilenden durchsicht. Ausdrücke wie: „abhängigkeit von durch kein gesetz beschränkter willkürherrschaft" oder „unterliegt . . . der gefahr alles naturalismus", langatmige, oder unschöne sätze wie s. 60, z. 18 ff., s. 107, z. 5 ff. usw., all das hätte zum vorteil des buches beseitigt werden können, ebenso viele unnötige fremdwörter, die in einer gemeinverständlichen darstellung doppelt unan-

gebracht sind. In der s. 115 angeführten stelle aus einem brief Goethes muß es heißen: *tragische* (nicht: *dramatische*) situation.

Möchte dem verfasser recht bald bei einer neuauflage gelegenheit zu diesen kleinen, aber notwendigen verbesserungen werden!

Hildesheim. Kurt Matthaei.

Beginners' German by Max Walter, Ph. D. and Carl A. Krause, Ph. D. New York, Charles Scribner's Sons. 1912. XIII u. 231 s. $ 1.

Das Walter-Krausesche buch verdankt seinen ursprung den vorlesungen und den probelektionen, die Walter 1911 an dem mit der *Columbia University* in Neuyork verbundenen *Teachers' College* hielt. Die probelektionen selbst wurden nach stenographischer aufnahme in zwei bänden unter den titeln *Walter's German Lessons* und *Walter's French Lessons* in demselben verlage wie das vorliegende buch bereits veröffentlicht. Sie führen nicht einen vollständigen lehrgang in methodischem aufbau vor, was bei der fülle des stoffes und der kürze der zeit gar nicht möglich war, sondern geben in einer reihe von einzelbildern die anschauung zu dem in den vorträgen behandelten stoff und können nur dann voll verständlich sein, wenn man sowohl den inhalt jener vorträge wie das lebendige persönliche zusammenwirken von lehrer und schüler, aus dem die unterrichtsstunde hervorging, vor augen hat. Es sind deshalb keine lehrbücher für den schulunterricht und keine probelektionen, die wörtlich nachgeahmt werden könnten.

Ein lehrbuch für den schulunterricht soll dagegen das neue buch sein, das Walter in verbindung mit Krause als den ersten teil eines deutschen unterrichtswerkes herausgegeben hat.

Die schwierigkeit eines elementaren lehrbuches für den reformunterricht, der die gesprochene sprache zum ausgang und zum mittelpunkte des unterrichts macht, liegt vor allem darin, daß es die fremde sprache nur im schriftbilde bringen kann und in gedruckten texten und anweisungen dem schüler doch die grundlage für das verständnis der gesprochenen rede und die anregung zu eigenem sprechen geben soll. Die lebendige wechselwirkung zwischen lehrer und schüler im mündlichen unterricht wird immer die unentbehrliche grundlage für dieses verständnis und diese selbstbetätigung des schülers beim hören und sprechen bleiben. Sie ist so vielseitig bedingt durch persönliche umstände auf seiten des lehrers und des schülers, daß es schwer ist, sie in einem lehrbuch in wirksamer und allgemein gültiger form zum ausdruck zu bringen. Ein elementares lehrbuch für den reformunterricht muß deshalb dem schüler auch als erinnerungsstütze für wiederholungen aus dem mündlichen klassenunterricht gelten und ist zu diesem zwecke für lehrer wie schüler unentbehrlich. Die benutzung eines solchen lehrbuches braucht sich dabei nicht auf die wörtliche und mechanische durchnahme seiner einzelnen kapitel zu beschränken, sondern muß eine ausgiebige vorbereitung und ergänzung seiner aufgaben zulassen, die den gegebenen umständen sich anpaßt und dem lehrer auch die möglichkeit einer freien und individuellen gestaltung seines unterrichts gibt.

In diesem sinne ist auch das lehrbuch von Walter-Krause zu würdigen. Es ist seinem inhalt nach durchaus verschieden von den *German Lessons*, die Walter als probelektionen zu seinen methodischen vorträgen veröffentlichte, aber es erinnert in der auswahl und behandlung des sprachstoffes doch lebhaft daran. Auch das neue buch ist aus dem praktischen unterricht heraus entstanden, und die persönlichkeit der verfasser steht unmittelbar dahinter. Wer sie kennt, wird zwischen den zeilen ihre art der vorbereitung und verarbeitung des sprachstoffes herauslesen können, die mit hülfe der anschauung und des erlebnisses im unterricht die selbsttätigkeit des schülers entwickelt. Eine solche vorbereitung und verarbeitung ermöglicht es, daß der reiche und anregende sprachstoff, der bereits vom ersten kapitel an in idiomatischen formen geboten wird, vom schüler mit erfolg bewältigt werden kann. Das buch wendet sich allerdings in Amerika an schüler von 14—15 jahren, die in ihrer fassungsgabe größeren sprachlichen schwierigkeiten gewachsen sind als etwa die 9—10 jährigen sextaner einer deutschen sexta.

Von den *German Lessons* unterscheidet sich das Walter-Krausesche lehrbuch durch seinen methodischen aufbau, der durch die planmäßige erweiterung des wortschatzes und der grammatischen kenntnisse bestimmt wird. Der grundsatz wird streng gewahrt, daß das sprechen nicht zum zwecke der sprechfertigkeit allein zu üben ist, sondern ein methodisches mittel sein soll, das allen zwecken des sprachunterrichts, auch der grammatischen unterweisung dient.

Die einleitung des lehrbuches bildet eine kurze aufzählung der deutschen laute im anschluß an Viëtors lauttafel und in verbindung mit musterbeispielen. Aus rücksicht auf amerikanische verhältnisse, denen die anwendung der phonetik im sprachunterricht noch nicht vertraut ist, mögen die verfasser diese lautübungen kürzer gestaltet haben, als sie selbst es sonst für ratsam halten. Jedenfalls wird der lehrer beim gebrauch des lehrbuches öfter veranlassung haben, auf die lauttafel zurückzukommen und die zu den einzelnen lauten gegebenen wortbeispiele zu ergänzen.

Der sprachstoff, der sodann in 46 lektionen behandelt wird, schließt sich zunächst in form von anweisungen, fragen und antworten, wort- und satzerklärungen, Gouin-reihen und grammatischen reihen an die anschauung und das erlebnis im klassenunterricht an und bringt daneben kleine kindergedichte und kurze erzählungen und beschreibungen. Wo die anschauung zum sprachverständnis nicht ausreicht oder die sprachform der kindlichen auffassung zu schwer ist, wird gelegentlich auch die übersetzung ins englische beigefügt. Oft wird der lehrer die gegebenen satzreihen auch vereinfachen oder ergänzen können, um ihr verständnis zu klären und ihre einprägung zu erleichtern.

In jeder lektion wird ein grammatisches pensum behandelt, zu dessen einübung wort- und satzformen nach gegebenem beispiel zu bilden sind. Den deutschen sprachstoffen folgen in einem weiteren abschnitte einige einfache englische texte, die im anschluß an deutsche lesestücke in deutscher sprache frei wiederzugeben sind. Eine systematische übersicht der behandelten grammatik, die melodien einiger

lieder und ein deutsch-englisches wörterverzeichnis bilden den weiteren inhalt des lehrbuches. Daß die grammatik im lehrbuche schärfer hervortritt, als man es sonst bei der reform gewöhnt ist, mag zum teil wiederum in der rücksicht auf amerikanische verhältnisse beruhen. Die reiche fülle des sprachstoffes, der in zwei schuljahren behandelt werden soll, gereicht dem buche auch insofern zum vorteile, als es dem lehrer eine auswahl nach eigenem ermessen ermöglicht.

Alles in allem, es ist kein lehrbuch, das schablonenhaft anzuwenden ist, sondern läßt dem lehrer auch die fähigkeit zu eigener methodischer gestaltung und bietet dem, der diese fähigkeit besitzt, reiche anregung und fruchtbares material zu einem fesselnden und erfolgreichen unterrichte.

Frankfurt a. M. B. Eggert.

Paul Vosz' *Deutsches lesebuch*, für *schwedische* schulen bearbeitet und herausgegeben von C. Svedelius. Stockholm, Fritzesche buchhandlung. 201 + 100 s.

Es ist ein lesebuch, schlecht und recht, wie die meisten lesebücher, ohne daß mir besondere vorteile und nachteile aufgefallen wären. Beide teile enthalten poesie und prosa untereinander gemischt, nicht, wie jetzt meist üblich, gesondert. Unter der prosa des ersten teiles sind märchen, fabeln, anekdoten, historische erzählungen, naturbilder, geographische bilder usw., wie wir's von altersher kennen. Grimm, Müllenhoff, Hebel, Meißner, Wagner und andere alte, gute bekannte finden wir hier, daneben als erzähler unserer tage auch Rosegger und Seidel. Einige lesestücke orientiren den ausländer über Deutschland und deutsche zustände, Berlin und seine verkehrswege usw., ohne gerade allzutief zu graben. Unter den gedichten stehen *kinderlieder* von Löwenstein neben *balladen* von Uhland, Goethe, Chamisso, Giesebrecht u. a. Dichter unserer tage sind hier nicht zu wort gekommen. Der zweite teil ist für reifere berechnet. In der prosa herrscht die historische erzählung vor, in der poesie finden wir Goethe, Schiller, Uhland, Arndt, Rückert, Fontane, Heine, auch Luther und Paul Gerhard.

In beiden bänden sind von dem herausgeber unter dem strich anmerkungen zum besseren verständnis für den schweden, übersetzungen schwieriger oder altertümlicher deutscher formen und ausdrücke, hinweise auf paragraphen des anhangs gegeben. Den anhang bildet ein wörterverzeichnis, nach lesestücken geordnet und eine gegenüberstellung schwedischer und deutscher ausdrucksweisen in paragraphen.

Inwiefern das buch in schwedischen schulen mit nutzen zu gebrauchen ist, kann ich nicht beurteilen. Dazu reichen meine durch gelegentliches hospitiren in schwedischen schulen gewonnenen kenntnisse nicht aus. Immerhin, der schwedische junge, der es durchgearbeitet hat, hat einiges aus der deutschen litteratur kennen gelernt und darunter auch manches wertvolle.

Lübeck. Steffen.



VERMISCHTES.

VOM FRANZÖSISCH AUF DEUTSCHEN SCHULEN.

Angriffe auf die höheren schulen sind seit jahrzehnten, man kann sagen, seitdem es diese schulen gibt, eine alltägliche erscheinung. Sie gehen aus von berufenen und von unberufenen, meist von letzteren. Manche mögen berechtigt sein, manche sind es nicht. Die einen richten sich gegen die höheren schulen als solche überhaupt, einige gegen die sogenannte überbürdung, wieder andere gegen die unterrichtsmethoden, sehr viele aber auch gegen einzelne fächer, gegen lateinisch und griechisch und nicht die wenigsten gegen die neueren fremdsprachen, englisch und französisch. Zu der letzteren art gehört ein erguß eines anonymus, der vor längerer zeit in einer weitverbreiteten zeitung erschienen ist, und der schon deshalb nicht ohne erwiderung bleiben darf. Er ist betitelt *Vom französisch auf deutschen schulen.*

Der verfasser des artikels stellt die behauptung auf, der gegenwärtige betrieb des französischen in unseren höheren schulen ziele darauf, unsere jungen deutschen zu „praktischen franzosen" zu machen, so daß sie dann in Paris besser zu hause seien, als in der heimat. Er wehrt sich dagegen, daß jetzt das haupterfordernis die einführung in französisches wesen sei.

Gleich von vornherein möchte ich meine verwunderung darüber ausdrücken, daß der verfasser nicht genau dasselbe von dem betrieb des englischen unterrichtes sagt. Wenn dieser auch später in der schule beginnt, so sind doch bei ihm zwecke und ziele nahezu dieselben, wie bei dem französischen unterricht. Ich kann infolgedessen nicht umhin, das englische in den kreis der folgenden betrachtung mit einzuschließen, also einfach von dem „betrieb der neueren sprachen auf unseren höheren schulen" zu sprechen.

Der artikel beginnt: „Früher trieb man das französische in der weise, daß nur grammatik gepaukt wurde und ein paar stücke aus der litteratur gelesen wurden. Das schadete schon deshalb nicht viel, weil die schüler es meist nicht weit brachten". — Nun, diese behauptung ist — ich muß aber sagen: leider — nur zu wahr. Aber das ergebnis, daß sie es nicht weit brachten, ist einfach die folge der im ersten satze dargelegten methode. Man betrieb die neueren sprachen — englisch spielte dabei vor 1850 noch keine bedeutende rolle — einfach wie das lateinische und das griechische. Man vergaß völlig, daß letztere doch tote sprachen sind, während jene lebten, im schüler mitleben sollten. Da also die methode eine verkehrte war, so mußte eben der erfolg meistens ausbleiben. Heutzutage sollte es aber niemand mehr geben, der sich darüber tröstet — und so klingen doch fast die oben angeführten worte des in rede stehenden artikels —, daß es die schüler in dem oder jenem unterricht, auf den sicher auch mühe, zeit und geld verwendet worden ist, nicht weit brachten. — Der verf. fährt fort: „... Man begann damit, die schüler parliren zu lassen."

Das ist wohl richtig, aber zunächst, etwa in den letzten 25 jahren des vorigen jahrhunderts, wurde auf sprechübungen stets nur wenig zeit, meist gegen schluß der unterrichtsstunde, verwendet. Die methode blieb im ganzen jedoch bis in die ersten jahre des letzten jahrzehnts hinein die alte, die grammatische. Etwa — eine ganz feste zeitgrenze ist nicht wohl anzugeben (Viëtors *Quousque tandem* gab 1882 das erste signal) — 1895 vollzog sich ein umschwung in der praxis des neusprachlichen unterrichtes. Man wollte die alte methode beseitigen und dafür das andere extrem von methode, die sogenannte natürliche methode, einsetzen. Man erkannte aber bald die unmöglichkeit ihrer ersprießlichen anwendung. Sie wich sehr bald einer vermittelnden lehrweise, die aus beiden früheren methoden das gute herausnahm und in sich vereinigte. Auf diesem standpunkte der vermittelnden methode stehen wir im allgemeinen gegenwärtig.

Der verfasser jenes artikels sagt nun, man sei gegenwärtig so weit, „die einführung in französisches wesen als hauptforderung des sprachlichen unterrichts zu verlangen". Er behauptet, daß der X. Allgemeine deutsche neuphilologentag diese forderung ausdrücklich aufgestellt habe, daß die neusprachler sich die größte mühe geben, die schüler zu praktischen franzosen zu machen und im unterricht nur noch französisch sprechen zu lassen.

Zunächst bemerke ich, daß sich in dem genauen protokoll des X. neuphilologentages (*Verhandlungen des X. allgemeinen deutschen neuphilologentages* vom 20.—23. mai 1902 zu Breslau. Herausgegeben von dem vorstande des Deutschen neuphilologenverbandes. Hannover, Carl Meyer [Gustav Prior]), 1903 *nirgends* ein satz findet, durch welchen der neuphilologentag die „einführung in französisches wesen als hauptforderung des sprachlichen unterrichtes" ausdrücklich verlangt, überhaupt verlangt. Nur ein einzelner redner hat, als er von der lektüre sprach, die worte gebraucht, daß sie (die lektüre) . . . „vor allem den zweck hat, die sprachliche ausbildung zu fördern, und dem schüler ein möglichst tief gehendes verständnis *des fremden volkes* in seiner entwickelung, wie in seiner gegenwärtigen gestalt zu übermitteln" (a. a. o., s. 60). Außerdem, was schadet eine kurze bekanntschaft mit der kultur eines fremden volkes? Die kenntnis derselben braucht ja gar nicht als hauptforderung aufgestellt zu werden. Durch richtig geleitete lektüre wird der schüler schon genügend in die „kenntnis von land und leuten" der betreffenden sprache eingeführt.

Der verfasser des artikels behauptet ferner, daß die neusprachler die schüler zu praktischen franzosen machen wollen. Ja, das ist richtig, sogar auch zu „praktischen engländern". Denn von dem langjährigen fremdsprachlichen unterricht soll doch der schüler soviel haben und behalten, daß er, wenn er nach ländern dieser sprachen kommt, nicht hülflos dasteht und weder die sprache noch die sitten der bewohner versteht. Und damit solche enttäuschung ihm erspart bleibe, deshalb wird in den stunden französisch, bzw. englisch sprechen geübt, außer, wenn gerade gegenstände der grammatik behandelt werden, deshalb sollen also die schüler in der tat „praktische" franzosen und engländer werden, und deshalb endlich werden sie auch in französisches und englisches *wesen* eingeführt, vor dem der verfasser sich

so zu fürchten scheint. Er kann sich aber beruhigen, auch vom nationalen standpunkte aus, auf dem übrigens wir neusprachler selbst auch stehen; außerdem bemerke ich: die einführung in „französisches wesen", „fremdes volkstum" und dergl. geschieht — das geht auch schon aus obiger darlegung hervor — nur gelegentlich der lektüre, überhaupt nur gelegentlich. Die gefahr, die der verfasser fürchtet, ist auch schon aus anderen gründen nicht groß: neben den fremdsprachlichen unterrichtsstunden hat der schüler noch eine menge anderer fächer, in denen nur die deutsche sprache zur anwendung kommt. Diese stunden übertreffen an zahl bedeutend die englischen und französischen. Es ist also keine ursache, zu befürchten, daß mit einführung der neuen methode des fremdsprachlichen unterrichts, die „germanische erziehung" zu kurz kommen werde, daß unsere schüler aufhören werden, „noch germanisch zu fühlen". Auf jenem neuphilologentag zu Breslau fiel doch auch das wort, daß unsere absicht sei, „sorge zu tragen, daß unsere vorkehrungen des gesamten unterrichtswesens sich so gestalten mögen, daß unsere jugend in zweckmäßigster weise herangebildet werde dazu, den großen und vielfach veränderten kulturellen aufgaben der gegenwart rechnung zu tragen, und daß sie dabei doch nicht den *geschichtlichen* zusammenhang unserer gesamten kultur aus den augen verliert . . ." (a. a. o., s. 123).

Zugegeben muß mir nun endlich folgendes werden: französisch und englisch sind einmal unter die hauptfächer in unseren höheren schulen aufgenommen, und zwar mit vollem recht und nach prüfung aller gründe für und wider. Als hauptfächer müssen sie so betrieben werden, daß die diesen unterricht empfangenden schüler einen nutzen davon haben, nicht für die schule, sondern vor allem für das leben, also für ihre zukunft — *non scholae sed vitae discimus*. Um aber eine lebende fremdsprache mit erfolg verwenden zu können, muß der schüler auch in den geist der sprache eindringen, er muß lernen, in der fremden sprache zu denken, d. h. er muß die fähigkeit erlangen, die fremde sprache zu gebrauchen, ohne seine muttersprache zu hülfe zu nehmen, also ohne sich das, was er etwa französisch sagen will, gewissermaßen im kopfe aus dem deutschen ins französische zu übersetzen. Ich behaupte, daß dies nur dann erreichbar ist, wenn die schüler bei erlernung des englischen oder des französischen *sämtliche* der folgenden vier bedingungen erfüllen und keine derselben vernachlässigen: sich häufig üben im *hören* (mit bewußtsein), *sprechen*, *lesen* (mit nachdenken und womöglich laut) und *schreiben* der fremdsprache. Zur erfüllung aller vier forderungen bietet nun bereits die schule ausreichende gelegenheit. —

Soweit also die behauptungen jenes artikels unbegründet waren, habe ich sie in meiner darlegung teils zurückgewiesen, teils auf ihren tatsächlich vorhandenen grund geleitet, soweit sie aber wirklich begründet waren, habe ich die vom verfasser daran geknüpften befürchtungen hoffentlich zerstreut. Mit meiner erwiderung jenes artikels bin ich hiermit zu ende.

Ich möchte jedoch nicht unterlassen, einen punkt zu streifen, der m. e. einer änderung dringend bedürftig ist. Das ist der anfang des französischen in sexta. Ich halte es für eine unabweisbare not-

wendigkeit, in sexta jegliche fremdsprache zu vermeiden und den schüler erst einmal im deutschen einigermaßen fest werden zu lassen. Denn der knabe, der in sexta aufgenommen wird, kennt mit wenig ausnahmen seine muttersprache noch recht wenig. Diese behauptung zu beweisen, darf ich mir wohl an dieser stelle schenken.

Gewundert habe ich mich, daß man im königreich Sachsen, wo das französische in den realschulen noch vor za. acht jahren nur mit zwei stunden in sexta vertreten war, nicht den schritt der entfernung dieser sprache aus der sexta getan hat, sondern, daß man 1904 es mit fünf stunden fest in den unterrichtsplan einführte. Die gründe dafür sind mir nicht bekannt geworden. Eine änderung war ja allerdings dort dringend notwendig geworden.

Delmenhorst. M. PFLÜGER.

ZUM STAND DER FRAGE „SPRECHMASCHINE UND SCHULE".

Gern erfülle ich den wunsch der redaktion, mich über die frage zu äußern, ob der phonograph oder das grammophon seit meinem auf der XIII. neuphilologen-versammlung in Hannover (1908) gehaltenen vortrag fortschritte gemacht haben, und welcher apparat, bzw. welche phonogramme für den neusprachlichen unterricht in betracht kommen. In den folgenden ausführungen beziehe ich mich ausschließlich auf *sprach*aufnahmen und auf die bedürfnisse von schulen und lehranstalten aller art, mit ausnahme von universitäten und hochschulen. Da es sich um eine „äußerung" handelt, so habe ich von näheren angaben, erklärungen und begründungen abgesehen; ich verweise den leser auf meine arbeiten und insbesondere auf meinen letzten aufsatz hin: „*Die hamburger vorträge über die sprechmaschine im unterricht.* Zugleich ein wort über den Doegenschen apparat", *N. Spr.* 1912, XX, 242—251. Bei der behandlungsform des gegenstandes in fragen und antworten läßt sich ein gewisser kategorischer ton nicht vermeiden. Ich habe sie trotzdem angewandt, weil ich nur klarheit und aufrichtigkeit und keine diplomatischen äußerungen, bei denen man zwischen den zeilen lesen muß, als ziel hatte.

1. *Haben die sprechmaschinen in der letzten zeit solche fortschritte gemacht, daß man ihre wiedergabe als vollkommen bezeichnen kann?*

Nein! — Rein technisch betrachtet ist als fortschritt das Pathésche verfahren der letzten zeit zu bezeichnen, das uns die leistungsfähigkeit der Edison-schrift enthüllt hat. Auch manche aufnahmen mit Edison-schrift auf der platte sind erwähnenswert. Trotzdem bleiben die sachen beim alten, und die meisten — unvermeidlichen — fehler des glyphischen aufnahmeverfahrens sind noch vorhanden.

2. *Wie reimt sich diese äußerung mit der von leuten, die behaupten, daß manche maschinen, manche phonogramme usw. alle laute in tadelloser weise wiedergeben, zusammen?*

Zuerst sind diese übertreibungen in manchen fällen der vaterliebe zuzuschreiben. Oder diese leute kennen den text der phonogramme und ergänzen so ganz unbewußt die fehlenden laute. Sie *hören* also nicht, sondern verstehen oder raten den inhalt der platte.

Derselben gefahr sind zuhörer bei dem abhören von phonogrammen ausgesetzt, die entweder ihre muttersprache oder eine ihnen geläufige sprache wiedergeben. Oder man ist hauptsächlich von einer optimistischen begeisterung beseelt, die leicht zu unrichtigkeiten verführt. Das ist z. b. der fall bei herrn professor Lewin-Biebrich, der auf der XI. hauptversammlung des Neuphilologischen provinzialverbandes Hessen-Nassau, 27. mai 1910, Wiesbaden, im anschluß an den in Zürich von professor Weill gehaltenen vortrag: *Die anwendung des phonographen im unterricht*, über seine eindrücke berichtete. Er stellte fest — ich entnehme diese zeilen dem offiziellen bericht — „daß seit dem neuphilologentage in Hannover ein außerordentlich großer fortschritt zu verzeichnen sei". „Während die in Hannover von dr. Panconcelli-Calzia gezeigten apparate noch beträchtliche mängel in bezug auf die *s*-laute und nebengeräusche zeigten, führte der genfer privatdozent Thudichum in Zürich einen phonographen vor, bei dem man unbedingt die überzeugung gewann, daß man nicht mehr umhin könne, den phonographen in der schule zu beutzen. Bei fast absoluter freiheit von nebengeräuschen kamen auch die *s*-laute, stimmhaft und stimmlos, ganz bestimmt zu gehör. Ein solcher apparat der firma Krass-München kostet 200—250 m., einzelne walzen kosten 2,50 m. Referent hat in Zürich den bestimmten eindruck gewonnen, daß der phonograph kein spielzeug mehr ist und auch keine zerstreuung im unterricht zur folge haben wird." Die sache ist in wirklichkeit viel harmloser und einfacher. Der geheimnisvolle apparat der firma Krass-München ist — laut mitteilung der firma selbst — weiter nichts als ein *Edison-phonograph*, *type*: *Home*, der 55 m. mehr kostet, als mein *Edison-phonograph*, *type*: *Standard*, den ich in Hannover vorführte. Die schalldosen für diese und andere Edisontypen sind *vollständig gleich*. Wiedergaben auf wachswalzen sind immer schöner, angenehmer und deutlicher als auf hartgußphonogrammen. Was die *s*-laute, stimmhaft und stimmlos, anbetrifft, so handelt es sich um den schon vielfach besprochenen fall von suggestion.

3. *Ist auf eine verbesserung und vervollkommnung des phonographen und grammophons zu hoffen?*

Nein! Die aufnahmetechniker haben geradezu wunder mit ihren schalldosen bewirkt und das höchste geleistet; sie werden vielleicht noch einige verbesserungen bringen, die aber nicht von belang sein werden. Das prinzip der fixirung des schalls in einem stoff (die sogenannte glyphische fixirung) ist an sich mangelhaft; schon das ohr, besser aber die apparate von Hermann, Scripture, Lioret, Weiß, Garten und am allerbesten der apparat von Struycken bringen den glänzendsten beweis dafür, daß zwecks erreichung einer beinahe vollständigen aufnahme der menschlichen stimme in sprache und gesang das *glyphische* prinzip zu gunsten des *graphischen* aufgegeben werden muß.

4. *Da die sprechmaschinen die sprachlaute noch unvollkommen wiedergeben und eine verbesserung nicht in aussicht ist, kann und soll man sie in der schule verwerten?*

Ja, wenn ihre aufgabe richtig aufgefaßt und bestimmt wird. Mancher schwärmerische freund der sprechmaschine sieht in ihr eine art mädchen für alles, das dem lehrer über sämtliche schwierigkeiten

des neusprachlichen unterrichts hinweghelfen soll. Dagegen erblickt in ihr mancher vielleicht durch die quäkigen apparate seiner nachbarn verbitterte feind der sprechmaschine eine gefahr, weil sie leicht zu einer mechanisirung des unterrichts führen kann. Diesen übertreibungen braucht man nicht beizustimmen.

Die sprechmaschine kommt wegen ihrer fehler für den lautirunterricht nicht in betracht, weil sie nicht alle laute naturgetreu wiedergeben kann; für *f*, *s*, *th* (engl.), *ts* und andere ist die sprechmaschine taub und stumm. Wie ich schon 1908 sagte: solange wir nicht eine maschine besitzen, die jeden laut klar und deutlich und von allen normal hörenden menschen wahrnehmbar hersagt, solange ist eine verwendung der sprechmaschine im lautirunterricht unmöglich.

So wie sie ist, leistet die sprechmaschine große dienste bei dem studium der dauer, höhe und stärke in wort und satz, also für die interpretation eines stückes.

Wer sich bewogen fühlt, pädagogische versuche mit der sprechmaschine in der schule anzustellen, lasse sich nicht von mißbilligenden äußerungen „erfahrener" gegner der sprechmaschine abhalten, sondern gehe mit frischen kräften und frohem mut an die arbeit, mache die schüler auf „sprachfehler" des apparates aufmerksam und lasse sich durch manche unvermeidliche widrigkeit nicht den mut rauben. Oft rühren die mißerfolge von der ungeschicklichkeit und ungeduld des lehrers her. Ist man wirklich ein *praktischer pädagoge*, so errät man sofort, trotz der mangelhaften aussprache, der gequetschten stimme usw. die tragweite der verwendung der sprechmaschine im unterricht.

5. *Welche maschine soll man für die schule kaufen?*

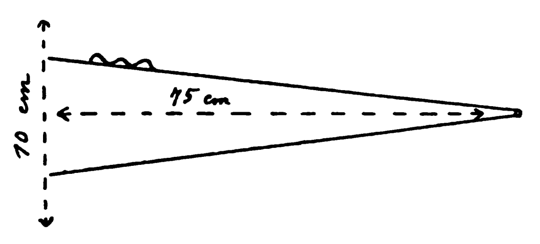
Das ist eine sehr delikate frage, die ich nicht beantworten würde, wenn die einladung der redaktion, die zahlreichen diesbezüglichen anfragen, womit mich seit jahren universitätsprofessoren, oberlehrer und andere pädagogen vor der anschaffung einer maschine beehren und *last but not least* das vertrauen seitens der industriellen fachkreise mir nicht bewiesen, daß man von meiner unparteilichkeit überzeugt ist.

Man hüte sich, einen allzubilligen apparat zu kaufen. Unter 100 m. soll man nicht anwenden. Eine allzu hohe summe ist andererseits zwecklos, weil über einen bestimmten preis hinaus der unterschied der verschiedenen modelle nur in der äußeren ausstattung besteht.

Soll eine *walzensprechmaschine* gekauft werden, so hat man in Deutschland für gewöhnliche unterrichtszwecke die auswahl zwischen dem *Edison*- (Berlin, Friedrichstr. 10) und *Excelsior*- (Köln-Nippes) fabrikat.

Was Edison anbelangt, so kommt man mit einer standardtype, auf der auch die 4 minuten-(Amberol-)walzen gespielt werden können, gut aus. Preis: 130 m., eine aufnahmeschalldose 12,50 m., hartgußwalzen von 1 m. bis zu 8 m. das stück; blankwalzen (aus wachs zu selbstaufnahmen) 1 m. das stück. Für selbstaufnahmen ist ein trichter nötig, der bei Edison 14 m. kostet. Läßt man denselben trichter aus zinn bei einem klempner anfertigen, so sieht er nicht so fein und elegant aus, kostet aber nur zirka 5 m. Dieser trichter kann auch

aus pappe sein. Er ist mit einigen löchern versehen und verjüngt sich am ende bis zu den dimensionen der schalldosenöffnung. Mit der aufnahmeschalldose wird er durch einen 6—8 zm langen gummischlauch verbunden. Aufgehängt wird der trichter mit hülfe eines seils, das von der decke herunterhängt und durch die befestigungsöse



gezogen wird. Man spricht je nach der stimmstärke in einer entfernung von 5—10 zm. Soll die aufnahme nicht mit dem trichter abgehört werden, so verwende man hörschläuche oder hörschlauchgalerien, die für 1, 2, 3, 4, 6, 10, 14, 17 personen (preis: 2,10 m.; 4,20 m.; 6,30 m.; 8,40 m.; 25 m.; 32 m.; 39 m.; 44 m.) vorhanden sind.

Was Excelsior anbelangt, so kann man getrost zu der teuersten type 5 greifen, die mit aufnahmeschalldose nur 65 m. kostet. Trotz des niedrigen preises arbeitet dieser phonograph gut, insofern derartige kleine phonographen mit kleinen walzen überhaupt gut arbeiten können. Edison-blankwalzen auf einem Excelsior-phonographen geben befriedigende resultate.

Soll eine *plattensprechmaschine* gekauft werden, so muß man für zwei arten von platten sorgen. Platten mit *Berliner*-schrift (Beka, Favorite, Grammophon, Odeon usw.) oder mit *Edison*-schrift (Pathéplatten); die ersten werden mit einer stahlnadel, die letzten mit einem saphirstift gespielt. Die anschaffung von zwei apparaten ist überflüssig. Man kommt billig und gut weg, wenn man entweder ein echtes grammophon[1] (Deutsche grammophon-a.-g. Berlin, Ritterstr. 35) und dazu eine Pathésche schalldose (Pathé Fréres, Berlin, Ritterstr. 72) preis 20 m., die leicht und bequem anzubringen ist, kauft, oder sich ein Pathéphon[2] und dazu, auch bei Pathé, eine schalldose für Berlinerschrift anschafft (preis za. 5 m.). So vereinigt man zwei apparate auf einen und vermeidet unnütze ausgaben. Es liegt auf der hand, daß besitzer von *einer* sprechmaschine denselben vorteil genießen können. In diesem fall empfiehlt es sich aber, sich zuerst an einen erfahrenen händler zu wenden, um die anschaffung von schalldosen zu vermeiden, die zu der betreffenden type nicht passen. Auch andere firmen (Beka, Favorite, Klingsor, Lindström, Odeon usw.) stellen plattensprechmaschinen her, die gute dienste leisten. Über die anschaffung einer maschine läßt sich aber nichts bestimmtes sagen, weil der persönliche geschmack dabei eine große rolle spielt. Ob die maschine einen

[1] Für schulen kommen die typen nr. 32, 100 m.; nr. 35, 125 m.; nr. 37, 220 m. mit blechtrichter in betracht.

[2] Für die schule kommen die typen nr. 6a, 100 m.; nr. 10, 175 m. mit blechtrichter in betracht.

sichtbaren oder unsichtbaren trichter, einen blech- oder holztrichter haben soll, ist z. t. wiederum geschmackssache. Es kommt aber auch auf den zweck an; in einem großen raume gibt ein sichtbarer blechtrichter stets eine stärkere wiedergabe als die übrigen maschinentypen.

6. *Sollen platten oder walzen in der schule gebraucht werden?*

Die herstellung der walze geht in Deutschland aus technischen und rein praktischen gründen immer mehr ein, daher ist die litteratur sehr arm. Sogar die Edison-gesellschaft bringt nur von zeit zu zeit (im durchschnitt alle drei bis vier monate) eine oder zwei sprachwalzen mit rezitationen, die ziemlich teuer sind; eine (Amberol-)walze von Sarah Bernhardt kostet 6 m. Vom ausland kann man walzen beziehen (Frazer, England; Pathé, Frankreich; usw.); das programm und die auswahl sind aber bald zu ende.

Die herstellung der platte, einerlei ob mit Edison- oder Berlinerschrift, nimmt dagegen an bedeutung und ausdehnung stets zu. Das programm wird reichhaltiger, zumal sich jetzt leistungsfähige fabriken ernstlich mit der herstellung von pädagogisch brauchbaren platten abgeben.

Es ist also ratsamer, wenn der ankauf von *nur einem* apparat möglich ist, sich eine plattensprechmaschine anzuschaffen.

7. *Sind selbstaufnahmen im neusprachlichen unterricht an höheren schulen zu raten?*

Vor mehreren jahren betrachtete ich den gegenstand noch vom grünen tische und schrieb den selbstaufnahmen in der schule eine große praktische bedeutung zu. Seit der zeit hat mich die auf technischem und pädagogischem gebiete gewonnene erfahrung gerade vom gegenteil überzeugt. Technisch-fachmännisch betrachtet sind selbstaufnahmen, die mit den gewöhnlichen apparaten und schalldosen gemacht werden, stets mangelhaft; das aufnehmen ist eine sehr schwierige kunst, deren vollendung nur mit besonderen maschinen, mit besonderen schalldosen und von besonders geschulten sowie erfahrenen leuten erreicht wird. Die leichtfertigkeit, mit der sich in der letzten zeit mehrere pädagogen in privatgesprächen mit mir über aufnahmetechnik, aufnahmetricks usw. äußerten, ihre wichtigtuerei usw. hat mich geradezu befremdet und mich in der meinung bestärkt, daß dieser dilettantismus (und er wird auch stets dilettantismus bleiben, weil den meisten leuten die sehr teueren apparate und die schulungsgelegenheiten der aufnahmetechniker nicht zur verfügung stehen) mehr der persönlichen eitelkeit als der guten sache dient, daher nicht ernst zu nehmen, sondern zu bekämpfen ist.

In pädagogischer hinsicht hat mich die erfahrung gelehrt, daß aufnahmen in der schule zeitraubend sind, den unterrichtsgang verlangsamen, daher nicht praktisch anwendbar erscheinen.

8. *Welche unterrichtsmethode ist zu empfehlen?*

Es genüge, daß die verwendung der sprechmaschine im neusprachlichen unterricht als gut und fruchtbringend anerkannt ist, und daß man über ihre aufgabe und ihre ziele mehr oder weniger einig ist. Die „methode" ist eigene sache des lehrers: die alleinseligmacherei ist auch auf diesem gebiete langweilig und steril.

Hamburg. G. PANCONCELLI-CALZIA.



UM DER SACHE WILLEN.

In seiner besprechung von G. Wendts *Syntax des heutigen englisch* bemerkt herr professor H. Klinghardt — neben verschiedenen anderen dingen, auf die ich hier nicht eingehe — in einer fußnote folgendes: „Um der sache willen freue ich mich, durch Wendt zu erfahren, daß Ruskas gewiß sehr gut gemeintes unternehmen in der schulwelt nur ein sehr schwaches echo gefunden hat". Ich möchte umgekehrt gelegenheit nehmen, dem verfasser der englischen syntax dafür zu danken, daß er sich zum anwalt einer sache gemacht hat, die herr Klinghardt mit gemeingefährlichem aberglauben auf eine stufe stellt. Daß meine vor jahren wiederholt begründeten forderungen hinsichtlich der neusprachlichen lektüre in den oberklassen der höheren lehranstalten allmählich ein lebhafteres echo finden, beweisen nicht nur die verhandlungen der schleswig-holsteinischen direktorenkonferenz, sondern auch die neuen lehrpläne der bayerischen oberrealschulen, wie die in diesem jahre in Baden neu eingeführten lehrpläne der realgymnasien und oberrealschulen. Wer kein verhältnis zu philosophischen fragen gewinnen kann, tut allerdings besser, die hände von dieser lektüre zu lassen. Ich werde ihm darob nicht gram sein.

Heidelberg. Julius Ruska.

W. W. SKEAT †.

Die *N. Spr.* geben in der regel nur dann von dem hinscheiden eines fachgenossen nachricht, wenn der verstorbene zu dem kreise der mitarbeiter gehört oder sonst in engeren beziehungen zu unserer zeitschrift gestanden hat. Obwohl wir Skeat, der am 6. oktober d. j. Sweet im tode gefolgt ist, in diesem sinne nicht zu den unsrigen zählen durften, fühlen wir uns von dem neuen verluste so mitbetroffen, daß wir auf ein wort des nachrufs nicht verzichten wollen. Gibt es doch kaum einen anglisten, in dessen handbibliothek nicht Skeats *Concise Etymological Dictionary* oder eine seiner Chaucer-ausgaben einen platz gefunden hätte.

W. W. Skeat war am 21. november 1835 in London geboren. Seine akademischen studien machte er in Cambridge, wo er 1864 als mathematischer dozent angestellt wurde und von 1878 bis zu seinem tode die angelsächsische professur bekleidet hat. Als akademischer lehrer hat er, wie die dinge lagen, eine umfassende tätigkeit nicht entfalten können. Seine bedeutung gründet sich auf seine litterarischen leistungen. Hier ist vor allem seine arbeit an Langland und an Chaucer zu nennen, wodurch die kenntnis dieser wichtigsten dichter des 14. jhs. wesentlich gefördert worden ist. Eine andere gruppe von werken ist der englischen etymologie gewidmet. An ihrer spitze steht das große *Etymological Dictionary* mit dem erwähnten auszug, die wie die übrigen arbeiten Skeats auf diesem gebiete noch immer eine geachtete stellung einnehmen. Auch um die gründung der *English Dialect Society* (1873) hat Skeat sich verdient gemacht und sein interesse für die reform der englischen schreibung auf phonetischer grundlage bis zuletzt betätigt. Der name des ersten professors des angelsächsischen in Oxford wird unvergessen bleiben. W. V.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XX. JANUAR 1913. Heft 9.

ROBERT BROWNINGS *THE RING AND THE BOOK.*

(Schluß.)

Diese durch den dichter selbst nahegelegte und zunächst so einleuchtende ansicht ist, soweit ich sehe, in der Browninglitteratur allgemein akzeptirt. Ich kann sie gleichwohl nicht für richtig halten.

Zunächst steht es gar nicht so, daß wir eine unbegrenzte mannigfaltigkeit von spiegelungen der geschichte und ebensoviel verschiedene darstellungen als sprecher hätten. Im wesentlichen reduziren sich die inhaltlich verschiedenen stellungnahmen zur geschichte auf drei — die reichen nuancen der einzelnen individualitäten sind sachlich ohne belang. Wir finden einerseits die entschiedene parteinahme für Guido — außer bei diesem selbst aus ehrlicher überzeugung und wesensverwandtschaft bei *Half Rome* und, weil es seine aufgabe so verlangt, bei Arcangeli —, andererseits eine darstellung im sinne und interesse Pompilias bei dieser selbst und Caponsacchi, ferner bei *The Other Half Rome* und dem papst, endlich die frivole indifferenz des *Tertium Quid* und des staatsanwalts Bottini. Diese letztere kann indessen nicht als eine eigentümliche darstellung der geschichte gelten, da ihr überhaupt sachlichkeit und ein besonderer, konkreter inhalt abgeht, sie vielmehr in sachlicher hinsicht nur ein gemisch der beiden ersten auffassungen bedeutet. Es bleiben also nur jene *beiden darstellungen*, die in haltung und auffassung einander diametral entgegengesetzt sind. Lassen sich nun diese als verschiedene gebrochene reflexe der wahrheit ansehen, die mithin von beiden verschieden wäre und irgendwie in der mitte läge? Keineswegs. Vielmehr ist einfach *die eine darstellung richtig*,

die andere falsch. Das läßt sich am besten an den beiden *Half Rome* studiren. Schon in den groben äußeren tatsachen stimmen sie nicht stets überein. Wenn z. b. nach dem ersten Violante eifrig ausspäht und Pompilia als köder auswirft, um einen reichen freier zu angeln, während nach dem anderen Guidos bruder Paul mit sicherem diplomatischen geschick die heirat eingefädelt und durchgesetzt hat, so sind das zwei berichte, die sich schlechterdings ausschließen. Aber zumeist betreffen ihre differenzen freilich die motivirung und beurteilung der tatsachen. Hornbrooke stellt s. 28—36 die abweichenden darstellungen von einzelheiten zusammen; in allen punkten ausnahmslos ist *Half Rome* im unrecht, *The Other Half Rome* im recht. Wir haben hier also nicht eine mannigfaltigkeit individuell differenzirter, alle mehr oder weniger zutreffender und prinzipiell gleichstehender auffassungen, sondern eine richtige und eine falsche darstellung, wahrheit und lüge, nicht die bunte skala der regenbogenfarben, in die der einfache strahl zerlegt ist, und die alle eine komponente des weißen lichtes, aber doch nicht dieses selbst sind, sondern weiß und schwarz.

Aber wenn der dichter so die sache sieht, dann hat er uns wenigstens seine eigene auffassung verborgen: er zeigt die wahrheit nicht direkt, sondern läßt sie uns nach und nach aus den verschiedenen darstellungen erraten? Auch das ist nicht der fall. Vielmehr spricht er die wahrheit, wie er sie sieht, ganz direkt und unverhüllt aus, ja er weiht uns sogleich im anfang in sie ein, so daß wir bei jedem sprecher im voraus wissen, wie wir seine darstellung aufzunehmen haben. Schon in der raschen übersicht der grundzüge im ersten buche ist die stellung des dichters deutlich und kräftig ausgeprägt. In voller ausbreitung und vertiefung entwickelt er am schlusse sein schauen und sein urteil durch den mund des letzten sprechers, der in jeder weise als der wahrheit verkündende und den sieg des rechts entscheidende herausgehoben ist, des papstes. Aber auch dazwischen ist uns die stellung des dichters niemals zweifelhaft oder verborgen. Den eindruck des ersten sprechers faßt Helene Meyer-Franck treffend so zusammen: „Er ist so vortrefflich charakterisirt in seinem brutalen zynismus, daß wir seiner darstellung keinen glauben schenken und ein ganz anderes bild hinter diesen verzerrungen vermuten.“ Ebenso empfindet sie richtig, wie

Guidos heuchelei uns keineswegs täuscht, vielmehr erst recht zu mißtrauen und unglauben stimmt. Noch unmöglicher ist es, bei Pompilia und Caponsacchi zu zweifeln, daß wir lautere wahrheit vernehmen.

Es gibt also in unserer geschichte deutliche wahrheit, und wir sind nie in zweifel, auf welcher seite sie liegt. Wir menschen vermögen also die wahrheit zu erkennen. Wie der dichter selbst sie geschaut hat, ebenso erkennt sie in seiner dichtung der papst aus gewissenhaftem studium derselben akten. Und auch Pompilia und Caponsacchi wissen und reden die wahrheit — nicht nur jeder von sich selbst, sondern auch über den anderen. Auf den ersten blick haben sie einander erkannt, durch den dichten qualm von trug und verleumdung hindurch, den Guido zwischen sie gelegt hatte. Obwohl jeder nach allen zeichen in dem anderen den scham- und zügellosen verführer zu ehebrecherischer lust sehen mußte, und obwohl es ihnen unmöglich war, das gewebe der täuschung und den wahren sachverhalt zu durchschauen: das haben sie sofort mit unfehlbarer sicherheit gewußt, daß alle zeichen logen, und daß die seele des anderen rein und gut war.

The truth was felt by instinct here,
Process which saves a world of trouble and time,

so höhnt *Tertium Quid.* Aber anders als auf dem wege solcher *intuition* ist wirkliches kennen und verstehen anderer menschen überhaupt nicht möglich. Solcher instinkt ist der blick des wirklichen menschenkenners und des künstlers der menschenbehandlung, des lehrers, politikers usw.; so ist auch das schauen des künstlers. Das licht, kraft dessen Pompilia und Caponsacchi sich durch allen falschen schein und trug hindurch erkennen, ist wesensverwandt mit dem, das Browning selbst die längst vergangene geschichte erhellt hat. Und so ließe sich eine neue lehre aus der dichtung ableiten: die wahrheit ist erkennbar dem intuitiven schauen des herzens, anders ausgedrückt: dem ursprünglichen reinen gefühl. Das gefühl allein ist ein sicherer, untrüglicher führer in allen wirrnissen des menschenlebens, während der rechnende, kombinirende, schließende verstand — dieser gegensatz ergibt sich von selbst — im finstern tappt. Ein bekanntes leitmotiv der Kleistschen dichtung. Aber hier trifft es doch auch nicht zu. Denn auch der zweite sprecher, der keineswegs mit dieser

genialen sicherheit des blickes ausgerüstet erscheint, trifft doch in allen punkten die wahrheit — *by no skill but more luck*, meint der dichter selbst. Aber dieser so konsequente zufall ist doch wenig einleuchtend. Und wenn wir sehen, wie jener es fertig bringt, selbst die eigentlich unglaubliche behauptung der vollkommenen unschuld des fliehenden paares sich annehmbar zu machen, und wie er sich sogar in der sehr verwickelten und undurchsichtigen briefgeschichte zur wahrheit hintastet, und ihn dabei mit dem ersten sprecher zusammenhalten, so möchten wir doch eher glauben: er sieht richtig, weil er überhaupt richtig empfindet, weil er ein guter und ehrlicher mensch ist. Auch ist das, was die anderen von der wahrheit entfernt, ja nichts anderes als die bosheit und verderbtheit ihres herzens, ihre persönliche und standesselbstsucht, die in ihnen den wahrheitssinn unterdrückt und ihr ganzes denken und fühlen getrübt hat. Sollten wir also die stellung unserer dichtung zum wahrheitsproblem auf eine allgemeine formel bringen, so könnte die etwa lauten: der mensch erkennt die wahrheit, wenn er nur gutes willens und reines herzens ist. Oder:

> Der gute mensch in seinem dunkeln drange
> Ist sich des rechten weges wohl bewußt.

Zweifellos ist die idee, die Browning selbst nachträglich seiner dichtung unterlegt, eine tiefe, ewig gültige wahrheit (wenn auch nicht in seiner extremen formulirung). Zweifellos würde sie sich ausgezeichnet in einer dichtung von solcher anlage veranschaulichen lassen. Nur hätte dann alles anders gemacht werden müssen, als es hier geschehen ist. Vor allem hätte der dichter uns dann wirklich lauter individuell verschiedene und relativ berechtigte darstellungen des gegenstandes geben und die wahrheit nicht neben sie stellen, sondern durch sie durchscheinen und hinter ihnen ahnen lassen müssen. Er hätte zeigen müssen, wie menschen, auch mit ehrlichem bemühen, doch sie verfehlen und sich in irrtum verstricken, wie es ja sonst wiederholt dichterisch dargestellt ist. Alles das fehlt hier. Und man darf auch zweifeln, ob sich gerade dieser stoff für solche behandlung geeignet hätte. Das hätte doch wohl eine geschichte verlangt, in der, wie die wahrheit, so auch das recht etwas weniger eindeutig und einseitig, wo licht und schatten gleichmäßiger verteilt und

wirklich die verschiedenen personen und parteien alle auf ihre weise im rechte gewesen wären. Das wird auf alle fälle klar sein: hier ist das nicht geleistet; Brownings dichtung kann nicht als eine illustration jener idee gelten, und seine eigene angabe führt das verständnis in die irre.

Das darf uns nicht zu sehr wundern. Denn abstrakte gedanken sind nie Brownings starke seite. Wenn er sich in das gebiet der spekulation verirrt, dann überschreitet er seine eigentliche sphäre, und seine kraft versagt. Das zeigt auch dieses werk. Im zehnten gesange finden wir eine umfängliche partie spekulativen inhalts, worin der papst in geschichts- und religionsphilosophischen betrachtungen (die für einen papst höchst unwahrscheinlich sind) seinem urteil einen allgemeinen unterbau zu geben sucht. Aber die gedankengänge sind weder an sich noch in ihrer anwendung auf den vorliegenden fall klar und überzeugend. Und Helene Meyer-Franck hat ganz recht, wenn sie dies stück als den einzigen schwachen und mißlungenen teil des großen ganzen bezeichnet. Mögen die engländer immerhin sich für Brownings „philosophische“ dichtung begeistern, und, wie über andere dichter, so auch über *Browning as religious* oder *moral teacher* und *preacher* bücher und abhandlungen schreiben — in wahrheit ist er *weder philosoph noch erzieher, sondern künstler*, reiner künstler und nur künstler, ein meister des künstlerischen schauens und bildens wie wenige. Das ist seine größe und sein ruhm.

In wahrheit ist Brownings absicht wie Brownings leistung genau die entgegengesetzte: nicht zu zeigen, daß es für uns menschen keine wahrheit geben könne, sondern *die wahrheit dieser geschichte* aus dem chaos mannigfacher zeugnisse und widersprechender meinungen, das ihm vorlag, herauszufinden und vor uns hinzustellen. Die längst verwesten gestalten sollen noch einmal zum leben erwachen, die vergessene tragödie soll sich noch einmal abspielen, vor uns, wie zuerst, beim lesen des „alten gelben buches“, vor der phantasie des dichters, sie selbst, als wirklichkeit, das echte gold des *pure fact,* aus dem er den ring seines kunstwerkes geschmiedet hat. Und die verschiedenen darstellungen, die wir erhalten, gehören ja selbst mit zu der wirklichen geschichte, so gut wie die gestalten, von denen wir sie hören, sind ihre bestandteile und komponenten; ihre funktion ist nicht, die wahrheit aufzuheben oder zu verbergen, sondern zu erhöhen. Erst, wenn

wir dies begriffen und uns klar gemacht haben, was es künstlerisch bedeutet, vergangenes leben in solcher lebenswahrheit und lebensintensität neuzuschaffen, gewinnen wir die richtige einstellung zu Brownings werk und die möglichkeit einer zutreffenden würdigung.

Brownings großes epos — unter diese rubrik müssen wir es schließlich doch einreihen, wenn auch mit vorbehalt — unterscheidet sich dadurch von allen anderen berühmten epen der weltlitteratur, daß es einen gegenstand behandelt, dem an sich keinerlei bedeutung und würde eignet. Es ist kein ereignis von welthistorischem belang. Auch keiner von den alten sagenstoffen, die wir nur als gebilde der poesie kennen, getragen und geweiht vom gefühl der jahrhunderte, und die immer wieder neue dichter reizen, sie mit ihrem gefühl und neuer beseelung zu erfüllen; — solche stoffe haben sonst die großen englischen dichter des 19. jahrhunderts mit vorliebe gewählt; um so auffälliger, daß Browning sie geflissentlich meidet. Auch nicht ein erzeugnis frei schaffender phantasie. Vielmehr wirklichkeit, gewisse, urkundlich verbürgte wirklichkeit aus früherer zeit, insofern geschichtlich, aber ohne alle geschichtliche bedeutsamkeit: kein noch so spezielles geschichtswerk würde anlaß haben, auf diesen mordprozeß einzugehen. Schon damit ist gegeben, daß diese dichtung niemals in dem grade populär werden wird, wie manche der anderen epen: sie ist nur für leser da, die eines stofflichen interesses nicht bedürfen, um sich in ein umfangreiches dichtwerk zu versenken, setzt also eine gewisse höhe ästhetischer bildung voraus.

Browning will in seinem gedicht *wahrheit* geben, reine und gewisse wahrheit; nicht nur *ästhetische wahrheit*, die zeitlose, allgemein menschliche wahrheit jedes echten kunstwerks, sondern die zufällige, äußere wahrheit (= wirklichkeit) der *geschichtlichen tatsache*; nicht eine geschichte, die überall und immer geschehen könnte, sondern eine, die zu einer bestimmten zeit und an einem bestimmten orte wirklich geschehen ist. Wahrheit, und zwar genau in diesem sinne, steht als leitwort über der ganzen dichtung:

> *There's nothing in nor out o' the world*
> *Good except truth;*

das erste buch hat als hauptzweck, uns diese überzeugung und einstellung zu geben; und die ganze darstellung ist so

gehalten, daß wir unwillkürlich und unvermeidlich stets das gefühl haben, geschichtlicher wirklichkeit gegenüberzustehen, auch ohne kenntnis der verbürgenden dokumente. In dieser tendenz, wirklichkeit wiederzugeben, ist Browning *naturalist*, und schwerlich kann ein dichter darin gewissenhafter und konsequenter sein. Und doch bemerken wir zugleich eine wesentliche *differenz*, die uns die bezeichnung als naturalist für Browning unpassend erscheinen läßt: er gibt nicht die unmittelbar gegebene wirklichkeit wieder, das leben, das er rings um sich sieht, das er selbst lebt und mitlebt, sondern er rekonstruirt *vergangene wirklichkeit* aus geschichtlichen dokumenten. Das bedingt eine fundamental verschiedene arbeitsweise und rückt das *verhältnis des dichters zu seiner quelle* in den mittelpunkt der betrachtung, das verhältnis zwischen *the ring* und *the book*, das schon der titel der dichtung als das zentrale problem andeutet.

Ich muß hier für die einzelheiten auf Hodell verweisen und fasse kurz die hauptresultate zusammen: erstens hat Browning an dem überlieferten stoffe *keine auswahl* geübt und alles, schlechthin alles bis auf die geringfügigsten details, verwertet, was er vorfand. Das wäre natürlich für einen nach dem leben arbeitenden naturalisten einfach ausgeschlossen. Schon die wahl eines bestimmten standpunktes für die aufnahme, von dem uns doch immer nur ein teil der einzelheiten und dieser nur von einer seite aus gesehen werden kann, bedeutet eine beschränkung der unendlichen fülle der wirklichkeit. Aber auch das, was so gesehen wird, muß der künstler noch energisch beschneiden und vereinfachen, unwesentliches fortlassen und wesentliches hervorheben, wenn überhaupt eine bildhafte, künstlerische wirkung herauskommen soll. Reduktion, vereinfachung — das ist der wirklichkeit gegenüber immer die erste forderung des künstlerischen schaffens. Für Browning hatte dies bereits die zeit getan; sie hatte eine energische auswahl an den details geübt, wenn auch nicht unter ästhetischem gesichtspunkt, und nur einen rest übrig gelassen, der nun weniger der beschränkung als der ergänzung bedurfte. Gleichwohl hätte ein dichter, der nicht Brownings grundsatz unbedingter wahrheit als oberstes prinzip befolgt und seiner selbstschöpferischen phantasie freieres spiel verstattet hätte, dem es etwa in erster linie auf ausbildung einer reinen form oder klare ausprägung einer idee

angekommen wäre, schwerlich auf eine gründliche auslese und vereinfachung verzichten können. Daß Browning dies ganz unterläßt, daß er alles, auch die zunächst störenden komplikationen, wie Pompilias herkunft, die zahllosen entbehrlichen einzelheiten, übernimmt, ist für ihn äußerst charakteristisch und vielleicht in der gesamten litteraturgeschichte ein einziger fall. — Nicht weniger merkwürdig ist die *treue und genauigkeit*, mit der Browning dies material übernommen und wiedergegeben hat. Er hat *nichts geändert* (bis auf verschwindende, belanglose ausnahmen), gibt auch die namen, die orts- und zeitangaben streng nach den urkunden und ist besonders in der chronologie von einer peinlichen sorgfalt. — Nur das hat der dichter nicht vermeiden können, den überkommenen schatz aus eigenem zu mehren. Natürlich hat er nicht grobe, äußere tatsachen *hinzuerfunden,* aber das belebende detail und das innere leben, die seelischen motive und momente mußte er zum größten teil selbst beisteuern — was da die quelle bot, war dürftig und ganz unzulänglich. Aber auch dabei hat er streng darauf gehalten, daß es mit den überlieferten tatsachen in einklang steht, d. h. daß es ihnen nirgends widerspricht und mit ihnen zu einem gesamtbilde zusammengeht.

Browning verfährt in dieser hinsicht ähnlich wie ein guter *geschichtschreiber.* Auch der kann sich ja nicht darauf beschränken, die äußeren sog. tatsachen mit kritischem scharfsinn aus den quellen zu eruiren und wiederzuerzählen, sondern er bedarf der schauenden, nachschaffenden phantasie, um das innere leben und damit erst die eigentliche wirklichkeit zu erfassen, in der psychologischen motivirung den wahren sinn und zusammenhang der tatsachen aufzudecken; auch er wird versuchen, verbindungslinien zu ziehen, lücken der überlieferung mit wahrscheinlichen vermutungen auszufüllen. Dieser tätigkeit kommt Browning hier sehr nahe. Und doch bleiben charakteristische *unterschiede.* Vor allem: die richtung des interesses ist völlig verschieden. Den historiker interessiren ereignisse nur nach ihrer individuellen bedeutsamkeit, insofern sie an ihrer stelle irgendwie als mitwirkende momente in den allgemeinen gang der geschichte eingegriffen haben. Der römische mordprozeß von 1698, bei dem dies nicht der fall war, kümmert ihn daher überhaupt nicht. Für den sog. kulturhistoriker allerdings ist auch das unbedeutende wertvoll als mittel, die allgemeinen zustände einer zeit zu er-

kennen. Aber seine aufmerksamkeit ist dann doch auf das örtlich und zeitlich besondere gerichtet. Dagegen ist es dem dichter gerade um das bleibende und allgemeinmenschliche zu tun; ihn interessiren die gestalten vergangener zeiten, insofern sie menschen sind, menschen wie wir, und wie sie zu allen zeiten möglich sind, und insofern in ihnen und ihrem leben die allgemeinen züge der menschennatur und des menschenschicksals erkennbar sind. Das bedeutet nicht ein auslöschen der individuellen und generellen besonderheiten, sondern eine vertiefung, bis jener allgemeine urgrund sichtbar wird. — Und dann ist auch das verhältnis zwischen verstand und phantasie, zwischen gebundensein und freiheit beim geschichtschreiber und beim dichter ein grundsätzlich anderes. Jener (d. h. der moderne, wissenschaftliche, kritische geschichtschreiber, denn der antike ist ebensosehr, und mehr, künstler als forscher) ist eben in erster linie an die überlieferten, erkennbaren tatsachen gebunden und darf sich von ihnen nicht weiter entfernen, als der kritische verstand erlaubt. Er soll gewisse, verbürgte wirklichkeit geben; er darf allenfalls eine ausreichende wahrscheinlichkeit einsetzen, wenn er sie als solche kenntlich macht; wo die zeugnisse auch das nicht gestatten — und das wird immer oft genug vorkommen —, muß er sich bescheiden und den mut des nichtwissens haben. Er muß unentscheidbare fragen auf sich beruhen und lücken unserer kenntnis offen lassen. Es muß ihm genügen, daß das, was er darstellt, wahr sei, ohne daß er beanspruchen kann oder verpflichtet ist, die ganze wahrheit zu geben, die selten erreichbar ist. Dagegen ist für den künstler gerade dies das wichtigste und unerläßliche, daß das, was er gibt, etwas ganzes und vollständiges sei. Von ihm verlangen wir einen geschlossenen zusammenhang, in dem alles klar und durchsichtig ist; er muß innerhalb seiner darstellung alle fragen entscheiden, alle lücken ausfüllen, gleichviel, ob mit tatsachen der wirklichkeit oder mit gebilden seiner erfindung. Für jenen ist die wahrheit im sinne wissenschaftlicher zuverlässigkeit, für diesen die künstlerische wahrheit, d. h. die innere notwendigkeit, geschlossenheit und einheit seines werkes, das oberste gesetz; und das andere, wenn es überhaupt anerkannt wird, muß sich doch im konfliktsfalle diesem unterordnen. Für Browning allerdings besteht ein solcher konflikt nicht. Er hat es versucht und wirklich erreicht, die forderungen der

geschichtschreibung und der dichtung zu vereinigen; denn auch ein historiker würde, wenn er irgendwie dazu käme, den fall zu behandeln, kaum zu wesentlich anderen resultaten kommen; nur würde er sich an manchen punkten mit weniger apodiktischer bestimmtheit ausdrücken, als der dichter darf und muß.

Brownings großes werk ist, bei aller treue gegen die überlieferung, doch eine *kunstschöpfung*, ein werk der dichterischen phantasie — dessen ist sich der dichter durchaus bewußt. Wenn das reine gold auch aus der erde gegraben ist, der fertige ring ist doch das werk des goldschmieds, und es bedarf der ganzen goldschmiedekunst, um ihn zu runden. Um das gold hämmern und feilen zu können, muß er es mit einem zusatz (*alloy*) mischen — ebenso mischt auch der dichter *fact* und *fancy*. Und zwar muß er das, was er hinzutut, aus sich selbst, seinem eigenen *surplusage of soul* nehmen; seine lebendige seele muß er in den toten stoff hineingießen, damit er lebendig werde:

I fused my live soul and that inert stuff,
Before attempting smithcraft — — —
The life in me abolished the death of things,
Deep calling unto deep: as then and there
Acted itself over again once more
The tragic piece.

Und Browning denkt nicht gering von dieser leistung. Ist sie gleich nicht freie schöpfung aus dem nichts, wie das göttliche schaffen, sie kommt diesem doch, innerhalb der grenzen der menschheit, am nächsten:

Man,—as befits the made, the inferior thing,— . . .
Repeats God's process in man's due degree;
Attaining man's proportionate result,—
Creates, no, but resuscitates, perhaps.
— — — — Man makes not man.
Yet by a special gift, an art of arts, . . .
I can detach from me, commission forth,
Half of my soul; which in its pilgrimage
O'er old unwandered waste ways of the world,
May chance upon some fragment of a whole,
Rag of flesh, scrap of bone in dim disuse,
Smoking flax that fed fire once: prompt therein

I enter, spark-like, put old powers to play,
Push lines out to the limit, lead forth last
(By a moonrise through a ruin of a crypt)
What shall be mistily seen, murmuringly heard,
Mistakenly felt—then write my name with Faust's!

Versuchen wir, die art dieses schaffens uns in seinen hauptmomenten klar zu machen.

Browning hat das überlieferte tatsachenmaterial keiner auswählenden redaktion unterworfen. Und dennoch hat er eine *auswahl* geübt, sogar in ganz ungewöhnlichem grade, nämlich in der *darstellungsweise.* Aus der unzählbaren menge von menschen, die irgendwie an der geschichte beteiligt waren, wählt er neun aus, die vor uns hintreten und ihre rolle spielen, die drei hauptaktoren, drei typische repräsentanten des publikums und drei des gerichts. Und ebenso wählt er aus dem langen zeitverlaufe zehn momente aus, in die er jedesmal das ganze leben einer gestalt und ihren anteil an den ereignissen zusammendrängt. Nur drei sprecher vertreten die tausende römischer einwohner, die doch alle in ihrer stellung zu den ereignissen individuell nuancirt waren. Nur einmal hören wir Guido seine sache vor gericht führen, der natürlich wiederholt verhört wurde. In je einer rede ist alles vereinigt, was die verteidiger und die ankläger Guidos geltend zu machen hatten. Und nicht nur alles, was im verlauf der ganzen affäre wirklich gesagt ist, soweit es noch erkennbar ist, hat der dichter in den einen dargestellten moment gesammelt, sondern unvergleichlich mehr, nämlich alles, was von dem jedesmaligen standpunkte aus hätte gesagt werden können und sollen, wenn der sprecher Brownings einsicht, geist und ausdrucksfähigkeit gehabt hätte; alles, was in dem betreffenden charakter und seiner situation enthalten und angelegt war, und was nun die kunst des dichters zu freiem leben und klarer aussprache erlöst. Das bedeutet gegenüber der wirklichkeit eine vereinfachung, eine konzentration, eine steigerung, wie sie eben das unterscheidende wesen aller echten dichtung ist.

Damit ist nun auch gegeben, daß das ganze eine eigentümliche, vom dichter *frei geschaffene komposition* und nur in bedingter und indirekter weise eine — stilisirte — nachbildung der wirklichkeit ist. Wenn daher Browning auch alle einzelheiten der überlieferung verwendet, sie erscheinen bei ihm

doch in einem ganz neuen zusammenhange, an der stelle, wo sie sich eben seinem plane einfügen. Dieses freie schalten setzt die völlige herrschaft über den gegebenen stoff voraus. In der tat muß Browning die gesamtmasse der zeugnisse nicht nur seinem gedächtnisse eingeprägt, sondern sie sich auch innerlich zu eigen gemacht, sie in sein schauen und fühlen aufgenommen haben, ehe er die ausführung begann. Diese freie beherrschung einer so verwickelten materie, die klare übersicht des ganzen an jedem einzelnen punkte ist eine gewaltige und bewunderungswürdige leistung, und die ganz vereinzelten *unstimmigkeiten*, die sich finden, dienen nur dazu, die größe der bezwungenen aufgabe fühlbar zu machen. So hören wir bei *The Other Half Rome* von dem schwer zu begreifenden widerspruch zwischen der aussage Caponsacchis, daß Pompilia ihm zuerst briefe, leidenschaftliche bittbriefe, geschrieben habe, und der Pompilias, daß sie nie an ihn geschrieben habe und überhaupt nicht lesen und schreiben könne — während in seinem eigenen buch Caponsacchi sofort durchschaut haben will, daß die briefe nicht von ihr, sondern von Guido herrührten. Im elften gesange sind wir bei Guido, bis er zur hinrichtung abgeholt wird, und sind schaudernd zeugen der zügellosen ausbrüche seiner rohen selbstsucht seiner vollkommenen bosheit und gottlosigkeit, der verzweifelten notwehr des umstellten und geängstigten raubtieres und zuletzt, als er mit der heuchelei allen halt und alle haltung verliert, des wilden aufschreis des bloß animalischen lebenstriebes — ist es vorstellbar, daß er gleich darauf gefaßt und würdig zum schafott schreitet und mit dem namen Jesu auf den lippen stirbt, wie wir im zwölften buch lesen? Auch eine leise störung der chronologischen reihe, als die doch die aufeinanderfolge der bücher augenscheinlich gedacht ist, läßt sich bemerken. Im fünften spricht graf Guido, nachdem ihm durch eine besonders grausame tortur —

called the Cord,
Or Vigil-torture more facetiously,

(*tormentum vigiliae* oder *funis*, siehe Hodell, anmerkung 526) — das geständnis des mordes abgepreßt ist. Dies geschah erst in der zweiten hälfte des prozesses; und wenn Browning auch den zeitpunkt nicht näher bezeichnet, offenbar hat der prozeß schon längere zeit gedauert und sind schon mannigfache ver-

suche vorausgegangen, ehe man sich zu einem so gewaltsamen mittel entschloß. Dann war also Pompilia, die den überfall vier tage überlebte, damals tot, und wir werden in der zeit zurückgeführt, wenn wir im siebenten buche ihre beichte vernehmen. Indessen wird das dem leser nicht leicht auffallen, auch ist es nur die notwendige folge der vereinfachung des ganzen, da aus geschichtlichen wie aus künstlerischen gründen Guido zuerst zu worte kommen sollte, hierfür aber der zeitpunkt nach dem eingeständnis als der fruchtbarste moment sich empfahl, und ist dadurch vollkommen gerechtfertigt.

Also schon plan und anordnung des ganzen ist in wahrheit der *dichterischen phantasie* entsprungen. Noch mehr leistet diese in der einzelausführung. Ich kann nur auf weniges hinweisen. Die quelle bot dem dichter eine menge namen von örtlichkeiten, aber eben nur namen; es war ihm überlassen, aus seiner eigenen anschauung und genauen kenntnis uns das lebendige bild und die stimmung der szenen zu entwerfen. Sie stellte die tatsache der flucht aus Arezzo nach Rom fest; Browning schuf daraus jenes große, wunderbare stück lebens- und seelenvoller dichtung, das den kern des sechsten buches bildet. Die wichtigste schöpfung des dichters jedoch, und die, wobei er erst eigentlich aus seinem eigenen innern, seinem *surplusage of soul* schöpfte, betrifft das innere der dargestellten ereignisse und gestalten. Gegeben waren dem dichter im wesentlichen ja nur die äußeren tatsachen; damit war ihm die aufgabe gestellt, zu ihnen die psychologische motivirung zu finden und die einzelnen *charaktere* so zu gestalten, daß die überlieferten handlungen als ihr natürlicher ausfluß begreiflich werden. Was die urkunden dafür boten, war nicht eindeutig bestimmt und ganz unzulänglich. Das gilt vor allem von den drei hauptpersonen. (Vgl. die ausführungen Hodells s. 274—289 und *Essay* s. 24—31.) *Guido* war schon in der quelle am bestimmtesten gekennzeichnet und durch seine taten unzweideutig charakterisirt. Dennoch hat erst Browning den charakter vertieft und zu jener notwendigen einheit gesteigert, wodurch sich dichtung von wirklichkeit unterscheidet. Er entwickelt die ganze gestalt aus einem grundzuge, seiner raubtiernatur, der wölfischen gier, die kein ziel als den eigenen vorteil kennt, die in ihrer rohen selbstsucht durch keine rücksichten, keine sittlichen bedenken gezügelt, nur durch eigene feigheit zurückgehalten und zuletzt durch eigene plumpheit

zu fall gebracht wird. Jetzt erscheint uns alles das, was zuerst befremdet, verständlich und konsequent: daß er selbst zwischen Pompilia und Caponsacchi den kuppler macht, daß er erst nach der geburt eines sohnes und gerade dann den mord ausführt, usw. — Mehr war Browning auf sich selbst angewiesen bei *Pompilia.* Hier bot die anlage wenig. Ihr eigenes affidavit macht einen unpersönlichen eindruck und gibt nur ihr schuldloses leiden. Die einzige grundlage ihres charakterbildes war das rührende zeugnis des Fra Celestino, aber auch daraus lernen wir nur teile ihres wesens kennen: ihre kindliche frömmigkeit, ihre geduld im leiden, ihre herzensreinheit und herzensgüte, die selbst dem bestialischen mörder ohne vorbehalt vergibt. Andere, ebenso wichtige züge hat Browning hinzugefügt: ihren tiefen blick für das echte und wahre in den menschen, ihre urwüchsige keuschheit, ihr tiefes gefühl für würde und weihe der mutterschaft, ihre liebe zu Caponsacchi, die frei von aller sinnlichen regung, eine art gläubiger helden- und heiligenverehrung ist. Alle diese züge waren durch die tatsachen nahe gelegt, ja verlangt; und durch sie ist es dem dichter gelungen, alle überlieferten handlungen Pompilias, auch die zunächst überraschenden und scheinbar belastenden: die heimliche flucht mit dem jungen priester, nachdem sie über drei jahre in ihrer hölle ausgehalten, oder wie sie bei der überraschung in Castelnuovo Guidos eigenes schwert gegen ihn zückt, — rastlos und einleuchtend zu erklären. — Seine freieste und kühnste neuschöpfung ist jedoch *Caponsacchi.* Hier war nur der 24 jährige mann gegeben, der unter dem priesterrock eine kraftvolle, energische und mutige seele verbarg. Browning schuf daraus den *soldier-saint,* den streiter gottes und ritterlichen schutzheiligen, den modernen St. Georg — dieser vergleich wird wiederholt gezogen und auch dadurch angedeutet, daß Browning — sonst so peinlich an der überlieferten zeitrechnung festhaltend — die flucht vom 29. auf den 23. april, den Georgstag, verlegt. Er erst verlieh ihm das christliche heldentum, das sich im dienste gottes zum schützer der unschuld berufen fühlt, wie die keusche, ehrfürchtige liebe zu Pompilia. Es ist klar, daß dieses charakterbild aus der rolle, die Caponsacchi in der geschichte hat, gewonnen ist. Ebenso augenscheinlich ist er in beziehung zu den anderen hauptgestalten konzipirt und geschaut: als partner zu Pompilia und als widerspiel zu Guido. — Alle diese

gestalten sind von höchster *künstlerischer wahrheit*. Ohne zweifel war es Brownings absicht und überzeugung, damit zugleich die volle, reine *historische wahrheit* zu geben. Wie weit dies zutrifft, läßt sich aus dem erhaltenen material nicht mit sicherheit entscheiden. Es würde unbedingt der fall sein, und beide arten von wahrheit würden von selbst zusammenfallen, wenn uns das leben ebenso vollständig und durchsichtig vorläge und unserem blicke ebenso als organischer, notwendiger zusammenhang erschiene wie ein echtes kunstwerk, wenn es für uns nicht vielmehr ein gewebe aus unberechenbaren zufälligkeiten wäre. Zu dieser unvollkommenen fragmentarischen art aller unserer lebenskenntnis kommt nun hinzu, daß das, was an der dichtung das ganze ausmacht, in der wirklichkeit häufig nur ein ausschnitt, ein größerer oder kleinerer teil eines ganzen ist, und je nach diesem verhältnis wird nun die beziehung zwischen jenen beiden wahrheiten enger und loser. Bei Guido, dessen ganzes leben in die dichtung einbezogen ist, werden wir kaum zweifeln, daß das poetische idealbild der historischen wirklichkeit im ganzen durchaus entspricht. Bei Caponsacchi müssen wir die frage offen lassen, und gerade hier können wir jenen unterschied besonders deutlich studiren. Für den geschichtlichen Caponsacchi war seine beihülfe bei Pompilias flucht nur ein erlebnis unter vielen, die wir nicht kennen. Vielleicht nur eine flüchtige, belanglose episode, ein abenteuer, das ihm von außen anflog und mit seinem charakter wenig zu tun hatte. Für den dichter ist es der ganze gegenstand seiner darstellung. Für ihn ist Caponsacchi nur der täter dieser einen tat, die ihn allein angeht; daher ist durch sie allein sein ganzer charakter bestimmt. In doppeltem sinne. Aus ihr muß der dichter seinen charakter entwickeln, ihn so gestalten, daß jene handlung als seine natürliche, notwendige wirkung erscheint. Zugleich aber erhält sie dadurch von selbst eine so einzige und überragende wichtigkeit, wie sie sie im wirklichen leben schwerlich hatte: sie wird das große, entscheidende ereignis seines lebens, wodurch sein wahres wesen erst geweckt, entbunden und sein charakter, als auswirkung und offenbarung dieses inneren wesens nach außen hin, ganz eigentlich geschaffen wurde.

Auf dieser vertiefung und idealisirung der charaktere — idealisirung im künstlerischen sinne, d. h. zurückführung

auf die konstituirenden grundzüge — beruht die innere wahrheit der darstellung. Durch sie ist alles einzelne erklärt, da ja die charaktere von vornherein für ihre funktion in der geschichte entworfen sind. Durch sie ist auch die *innere formung* des ganzen, die *organisation des stoffes* erreicht. Alles, was zuerst, solange wir nur den historischen rohstoff betrachteten, wirr, uneinheitlich, zufällig erschien, ist nun ein fester, wohlgefügter zusammenhang geworden. Aus der rohen und plumpen gier Guidos fließt die ganze reihe der geschehnisse. Diese offenbart sich schon in dem, was der „handlung" voraus liegt: dem 30jährigen scham- und würdelosen schmarotzerleben im dienste des kardinals, wobei er doch nichts erreicht, ungleich seinem gewandteren, weltläufigeren bruder, dem schlauen fuchs Paolo. Dieser richtet dann Guidos blick auf das vermögen der Comparini als leichte beute, und die fortgesetzten versuche, sich dies zu sichern, machen nun die geschichte selbst aus, versuche, die mit brutaler rücksichtslosigkeit durchgeführt werden und infolge der schwäche der opfer immer zunächst glücken, aber deren erfolg nachträglich wieder durch die roheit der ausführung in frage gestellt wird. In *drei stufen* baut sich die geschichte auf. Zunächst die heirat, die verschreibung des vermögens der Comparini, der gemeinsame haushalt in Arezzo, die hinausdrängung der alten — Guido ist im sicheren besitz seiner beute und ist die lästigen gäste, denen er sie abgenommen hat, los — die geschichte scheint aus. Aber die allzusehr gekränkten und gereizten alten suchen eine gelegenheit, sich zu rächen und das verlorene wiederzugewinnen, und finden sie. Und dieses ereignis, das den zweiten akt einleitet, das wie ein neuer anfang wirkt und zunächst ganz überraschend, unmotivirt erscheint, ist nun auch zureichend begründet und innerlich dem zusammenhange des ganzen eingefügt: es wächst aus derselben wurzel, wie die eigentliche geschichte selbst, aus Violantes eitlem, törichtem trachten, die immer über ihre lage hinaus will und dabei in den mitteln wenig wählerisch ist. Sie hat das fremde kind aufgekauft, um sich den besitz eines vermögens und ein behagliches leben zu sichern. Sie hat dann das heiratsprojekt begierig ergriffen und ohne Pietros wissen und wollen heimlich durchgesetzt, teils, im gewissen beunruhigt und besorgt vor entdeckung jenes handels, um Pompilia eine sichere, noch günstigere und unverlierbare

position zu verschaffen, teils um durch die verbindung mit dem grafenhause selbst gesellschaftlich emporzusteigen. Wie nun ihr vorgehen sich als ein so verderblicher mißgriff erweist, da sieht sie darin eine strafe gottes und fühlt sich so gedrängt, jenen ersten betrug, die grundlage aller folgenden ereignisse, zu beichten und zu sühnen; damit liefert sie Pietro die handhabe, gegen Guido vorzugehen. Allerdings weiß sich dieser, dank seiner bevorzugten stellung und seiner einflußreichen verbindungen, den raub zu erhalten, doch nur einstweilen, nicht endgültig, und die schmach haftet an dem alten namen seines hauses. Daher seine neuen versuche, Pompilia durch fortgesetzte mißhandlung und teuflische komplotte in flucht und ehebruch hineinzutreiben, um sie dann als schuldigen teil verstoßen und aller ansprüche verlustig erklären zu können. Wiederum gelingt sein anschlag: Pompilia entflieht tatsächlich mit dem ihr zugeführten priester und wird tatsächlich mit ihm vor dem ziele der flucht überrascht. Wiederum gelingt er nur halb: der ehebruch wird zwar von den richtern angenommen, kann jedoch nicht bewiesen werden. Wiederum ist dies halbe mißlingen kein zufälliges mißgeschick, sondern innerlich notwendig, denn die beiden handeln wirklich nicht aus unerlaubter lust. Guidos gemeine natur, die infolge eigener verworfenheit auch bei anderen an unschuld und handeln aus edeln motiven nicht glauben kann und ihre pläne stets auf die niederen instinkte der anderen gründet, ist an ihrer reinheit zuschanden geworden. Und so hat er durch seinen schurkenstreich nichts gewonnen, als neue schande auf seinen namen gebracht — das lag freilich in seinem plane und mag seine alles ehrgefühls bare seele im grunde nicht zu schwer drücken — und seine aussichten auf ungestörten besitz der mitgift verschlechtert. Denn nun wird nicht nur seine scheidungsklage abgewiesen, sondern ihr steht eine gleichlautende klage Pietros entgegen, die ihn mit der schuld belasten will, während der vermögensprozeß noch immer in der schwebe ist. Noch einmal wird durch ein neues, unerwartetes ereignis die ganze situation verändert. Unerwartet allerdings nur für Guido, nicht für uns. Denn schon aus dem gefühl der werdenden mutterschaft heraus hatte Pompilia sich zur flucht entschlossen, dies hatte ihr den mut und die pflicht gegeben, aus dem müden, willenlosen dulden herauszutreten, sich und ihr kind vor Guido zu schützen. Nun endlich kann

Guido zur brutalen gewalttat schreiten, die seiner natur eigentlich am meisten gemäß ist; denn nun muß ein mord aller beteiligten ihm seinen besitz sichern, wenn nur seine urheberschaft verborgen bleibt, oder wenn ihm die rechtfertigung gelingt. Und auch diesmal wird die tat selbst von den umständen begünstigt, aber was er damit erreichen wollte, wird ihm nicht zuteil. Vielmehr folgt auf diesen gipfel seiner verbrechen nun der jähe sturz in den abgrund.

Auch ein anderes bedenken läßt sich nun heben. Wenn wir noch einmal die drei hauptgestalten überblicken: der eine ein ganz entmenschter bösewicht, ein eingefleischter teufel, an dem wir nicht eine spur von menschlichkeit und güte bemerken, die anderen reine lichtgestalten von fleckenloser lauterkeit — so erinnert das, ganz im groben gesehen, an die art primitiver kunst, die noch mit naiver hülflosigkeit vor der verwirrenden mannigfaltigkeit und komplizirtheit des lebens steht. Die reifere kunst verzichtet darauf, solche extreme, schlechthin böse und schlechthin vollkommene menschen darzustellen (vgl. Aristoteles), und sucht feinere farbenmischungen als das nebeneinander von reinem schwarz und reinem weiß. Nun ist auf den flüchtigsten blick klar, daß nicht mangel an feinerer psychologie oder an gediegener welt- und lebenskenntnis Brownings ungewöhnliches verfahren bestimmt hat. Sind doch diese gestalten mit einer so sieghaften wahrheit und klarheit, einer so innerlichen lebendigkeit, einer so intimen feinheit individueller nuancirtheit vor uns hingestellt, daß sie nicht nur zu Brownings meisterschöpfungen gehören, sondern sich neben die höchsten leistungen aller litteraturen stellen dürfen. Vielmehr hat ihn einzig die forderung des gegenstandes geleitet: nur bei solcher haltung der charaktere wurde die geschichte verständlich und innerlich wahrscheinlich. Und wenn sie dadurch immerhin das gepräge des ungewöhnlichen, ausnahmebildenden erhält, so wird dieses durch die anderen gestalten, die neben jenen stehen, durch so gemischte und zusammengesetzte charaktere wie die alten Comparini oder das prachtvolle diesseits von gut und böse des Arcangeli, und durch das *weltbild* im ganzen wieder aufgehoben. Eine welt, höchst unvollkommen und gebrechlich, in der das böse einen weiten spielraum zu ungehinderter wirkung findet und das gute als schutzloses opfer leiden muß, in der aber zuletzt doch die gerechtigkeit aufwacht und siegt, das böse zu fall bringt

und das gute vor völliger vernichtung schützt, — das ist die welt, in der wir leben, die uns wohlvertraut, und auf die unser gefühl eingestellt ist. Und der poetische eindruck ist um so reiner, da nicht die bestrafung des bösen, sondern der innere sieg des guten im mittelpunkt steht. Pompilia, die nach vierjähriger marter nun so grausam hingemordet ist, und die dennoch sterbend findet, daß alles gut so ist, denn *the end crowns all* — sie hat ihren freund und retter gefunden, und sein rettungswerk ist gelungen, so sehr der anschein dagegen spricht, sie hat die krone ihres lebens, die mutterschaft, erreicht, sie hat in ruhe gebären können und darf nun in frieden sterben, in ihrer ehre wiederhergestellt und mit der welt versöhnt — sie entscheidet auch unseren eindruck von dem ganzen.

Bei aller treue gegen die überlieferte wirklichkeit ist Brownings dichtung doch nach künstlerischen momenten gestaltet. Sie ist *nicht naturalistisch* — das prägt sich auch in ihrer äußeren erscheinung aus. Schon die durchgängige *versform* macht naturalistische wirkung unmöglich. Und der vers, der bequeme blankvers, obendrein höchst lässig und locker behandelt, hat hier doch tiefe, entscheidende bedeutung; er ist das äußere gewand einer so durchaus und spezifisch *poetischen darstellungsweise*, wie sie in prosa kaum möglich wäre. Poetisch, wiederum nicht im sinne der konventionellen glätte und wohlfrisirten eleganz, der pomphaften feierlichkeit und gewollten künstlichkeit des artisten- und epigonentums. Im gegenteil, der *stil* der dichtung mit der bunten mischung des wortschatzes, den häufigen ellipsen und dem lockeren gefüge der sätze, die von zahlreichen parenthesen unterbrochen und in loser aneinanderreihung fortgesponnen werden, macht einen höchst natürlichen und lebendigen eindruck. Nur ist alles so gesättigt mit *anschauung* und *bildlichkeit*, mit bildern, die gern detaillirt ausgeführt, fortgeleitet, wieder aufgenommen werden, mit einer so originalen, lebensvollen, intensiven anschauungsweise, wie sie die sprache des alltags niemals hat. Und wie im kleinen, so im großen. Browning leiht allen seinen sprechern seine eigene fähigkeit künstlerischen schauens und künstlerischer aussprache, die nur bei den bösen durch ihre verderbte natur entstellt wird. Es ist der höchsten bewunderung wert und ein äußerst reizvolles studium, wie er trotzdem dabei sowohl in der auswahl der darstellungen wie im sprachstil die

charaktere der einzelnen unterschieden und bis ins detail durchgeführt hat. Man braucht, um sich das deutlich zu machen, nicht etwa die kindliche schlichtheit und die auf die engste, persönlichste sphäre beschränkte weltkenntnis Pompilias neben die juristischen spitzfindigkeiten und verdrehungen, die gelehrten anführungen und anspielungen, den bombast und das krause latein der advokaten zu halten, auch Pompilia und Caponsacchi sind sowohl in dem, was sie sagen, wie darin, wie sie es sagen, scharf und klar gegeneinander abgesetzt. Ganz vereinzelt scheint der dichter den charakter des sprechers einmal aus dem auge zu verlieren. So wird es uns schwer, dem gutmütigen, bürgerlichen sprecher des dritten buches die gründliche, intime kenntnis der höheren geistlichkeit und die überlegene ironie zuzutrauen, wie sie in der schilderung des besuches Paolos bei Violante zu worte kommen — einem glanzstück, das auch bei Helene Meyer-Franck (s. 20—23) ausgehoben ist. Noch weniger werden wir dem dichter, der ja nicht nur seinen sprecher charakterisiren, sondern vor allem seine geschichte lebendig machen wollte, aus so gelegentlichem überquellen seines reichtums einen vorwurf machen.

Auch die form des ganzen, wir haben es erkannt, beruht nicht auf einfacher nachbildung der überlieferung, sondern auf künstlerischer stilisirung. Ihre letzten gründe sind nicht in der zufälligen beschaffenheit des gegebenen materials, sondern in der künstlerischen anlage des dichters zu suchen. Er hatte sich in der form des dramatischen monologs sein eigentümliches ausdrucksmittel geschaffen (s. oben s. 461). Diese form hat er hier modifizirt und zu einer reihe solcher monologe erweitert, um sie der umfänglicheren aufgabe, die er sich diesmal gestellt, anzupassen. Denn bei der großartigen selbständigkeit und naturwüchsigkeit, die den künstler Browning auszeichnet, ist er auch jetzt nur auf die forderungen des gegenstandes und sein künstlerbedürfnis bedacht, unbekümmert um alle litterarische tradition und unbeengt durch sein eigenes früheres schaffen. Nur aus der erkenntnis der gestellten aufgabe und der künstlerischen eigenart des dichters ist das verständnis dieses in jeder hinsicht einzigen werkes zu gewinnen.

Hamburg. Heinrich Meyer-Benfey.

EINE NEUE ART DER SPRACHBETRACHTUNG[1].

Hochverehrte anwesende!

Wer in knapp zugemessener zeit völlig neues vorzuführen hat, der muß sich notgedrungen auf anregungen und andeutungen beschränken, die weit hinter dem wollen und wünschen zurückbleiben. Ich lege schweren herzens das beispielmaterial zurück, das den eingang zu meinen ausführungen bilden sollte. Man mache mir dann aber nicht den vorwurf der unvollständigkeit, man schenke mir das vertrauen, daß jede meiner behauptungen streng sachlich begründet, daß diese neue art, die sprache zu betrachten, bis in die letzten einzelheiten durchdacht und durchgearbeitet ist.

Es muß mir genügen, den eindruck hervorzurufen, daß es sich um etwas höchst wichtiges, höchst dringliches handle, um eine sache, die die natürliche lösung mancher noch ungelösten frage in sich trägt. Dringliche sachen müssen aber dringlich behandelt werden; es muß sozusagen eine gewissensfrage daraus gemacht werden. Wenn ich also im folgenden gelegentlich drastisch werden muß, so geschieht dies nicht aus freude an polemik, vielmehr um der sache selber willen; denn der polemik bedarf es gar nicht, handelt es sich doch um ausbau, nicht um umsturz.

Als erste aufgabe erwächst mir, streng sachlich darzutun, warum es mir dringend notwendig erscheint, neben die übliche eine neue art der sprachbetrachtung zu stellen.

Ich könnte mich dabei auf gewährsmänner berufen: auf John Ries, der in seiner bekannten abhandlung *Was ist syntax?* einen ausbau der grammatik in der richtung der bedeutungslehre fordert.

Auf Charles Bally aus Genf, der in einer höchst eigenartigen stilistik der gesprochenen sprache bereits den aufschlußreichen beziehungen zwischen wort und vorstellung, zwischen sprachlicher und gedankeneinheit systematisch nachgeht und so an wichtige fragen der bedeutungslehre rührt.

Vor allem auf Wundt, der uns die definition des satzes

---

[1] Vortrag, gehalten auf dem XV. neuphilologentag in Frankfurt am Main am 30. mai 1912.

vom standpunkt des redenden[1] beschert hat und uns damit die mittel an die hand gegeben, ja die verpflichtung auferlegt, zu einer bedeutungslehre des satzes zu kommen.

Ich ziehe es vor, selbständig vorzugehen, diese notwendigkeit aus der sache selbst zu erweisen.

An der philologie kritik zu üben, kommt mir nicht zu. Es sei mir nur gestattet, auf einige tatsachen kurz hinzuweisen, insofern sie für meine ausführungen in betracht kommen. Ich glaube nicht, daß auf irgendein gebiet mehr ausdauer, mehr fleiß, mehr scharfsinn aufgewendet worden ist und aufgewendet wird als gerade auf das gebiet der philologie, und doch scheint mir der erfolg nicht in dem richtigen güteverhältnis zur verausgabten energiemenge zu stehen. Es ist nicht zu leugnen, daß das ansehen der sprachwissenschaft in letzter zeit gelitten hat, daß angriffe gegen die philologie häufiger geworden sind. Die gegner, die uns vornehmlich im lager der naturwissenschaften erwachsen, lassen uns kräftig fühlen, daß sie uns für rückständig halten, ja sie treiben ihren übermut so weit, der sprachforschung den wissenschaftlichen charakter, dem sprachunterricht jeden bildenden wert abzusprechen. Und es ist nicht zu leugnen, daß diese anwürfe, die uns im innersten treffen, — nach meinem empfinden wenigstens — nicht die entsprechende abfuhr erfahren.

Auch greifen nichtphilologen immer häufiger auf unser forschungsgebiet herüber und behandeln — oft nicht ohne erfolg — fragen von grundlegender bedeutung.

Wenn die dinge so stehen, verehrte damen und herren, dann dürfte es doch ratsam sein, der sache auf den grund zu gehen und nachzuprüfen, *worin* denn eigentlich die behauptete rückständigkeit der philologie bestehen könnte. Unterscheidet sich ihre forschungsweise von der anderer gebiete, z. b. der naturwissenschaften? Sie, die naturwissenschaften, gelten ja vornehmlich für fortschrittlich, für modern. Was hat sie aber modern gemacht? — Sie wissen es, jene einschneidende methodische änderung, die sich an den namen Bacon knüpft. Und worin bestand sie? — In der endgültigen loslösung von der starren tradition, vom toten wort: man wagte es wieder, mit

---

[1] Vgl. meinen vortrag: *Neue wege des sprachunterrichts.* (*Zeitschrift für die österreichischen gymnasien*, 1908.) Sonderabdruck bei F. Deuticke, Wien.

eigenen augen zu sehen, mit eigenen sinnen wahrzunehmen, eigene gedanken zu denken; der mensch kehrte zu seiner ältesten und besten lehrmeisterin zurück: zur *natur*. Die *reale wirklichkeit* trat wieder in ihre rechte. Alle wissenschaften, die heute für modern gelten, haben diese erneuerung, diese wiedergeburt mit durchgemacht; die sprachwissenschaft nicht, zum mindesten noch viel zu wenig. Durfte sie sich dieser tiefgreifenden reform entziehen? Konnte sie an ihr teilnehmen? Die frage scheint mir der eingehendsten erwägung wert.

Die naturwissenschaft hatte sich die wirklichkeit zurückerobert. Ein aufschwung ohnegleichen war die folge. Neue einsichten rangen nach ausdruck. Das neue wissen prägte sich eine neue *sprache*. Und — übersehen wir es nicht — diese neugeschaffene sprache — wie sprache überhaupt — ist aus der *wirklichkeit* entstanden. Eine so enge, so innigste beziehung besteht zwischen ihr und dem sprachlichen, daß jeder fehler in der beobachtung einen fehler im ausdruck zur folge hatte, daß jede richtigstellung in der wirklichkeit eine richtigstellung des sprachlichen ausdruckes nach sich zog.

Und wie?! Diese innigen beziehungen zwischen wirklichkeit und sprache sollen wir ungestraft vernachlässigen dürfen? Diese wege zur erkenntnis sollten wir uns — wie es ja geschieht — grundsätzlich versperren? Die psychologie sagt uns, unsere sprache sei die übersetzung der sprache des universums ins menschliche, und hier gerade in diesem wichtigsten falle soll die übersetzung mehr gelten als das original? Hier sollten wir — gegen jeden philologischen brauch — die übersetzung ohne original interpretiren müssen?

Und tun wir es nicht? Vermitteln wir nicht immer noch den inhalt der rede fast ausschließlich auf dem umwege über ein zweites idiom oder durch definitionen, die doch auch nichts anderes sind als worte? Gehen wir nicht immer noch diese umwege, statt frisch und unentwegt an die wirklichkeit heranzutreten?

Und nun gar das gegenproblem! Ich meine: die entstehung der sprache aus der wirklichkeit; fragen wie: welchen *anteil* hat die wirklichkeit an der bildung der sprache? wie viel wirklichkeit steckt in der sprache selber, um ihr die suggestive kraft zu verleihen, die zu ihrem eigensten wesen gehört, die sie erst zu dem macht, was sie ist: stetig wirksame lebendige energie? Hier gilt es, den weg zu finden, die

kluft zu überbrücken, die die wirklichkeit von der sprache scheidet.

Dabei denke ich nicht so sehr an fernabliegende probleme der grauen vorzeit — obwohl auch diese willkommene aufhellung erfahren dürften —, ich denke vor allem an vorgänge, die noch heute lebendig sind. Ist doch sprachbildung beständig am werk, und vorgänge der wirklichkeit der beständige anlaß zu mitteilung und rede; vollzieht sich doch beständig sozusagen vor unseren augen dieser umsatz von wirklichkeit in sprache. Wie viel ist noch heute aus der sprache unmittelbar herauszulesen für jeden, der sie offenen auges gegen die wirklichkeit hält!

* * *

Dies führt zu einer sprachbetrachtung auf genetischer grundlage, und, sehen Sie, gerade das *genetische* prinzip ist ein weiteres kenn- und merkzeichen moderner forschung. Ganze wissenszweige verdanken diesem prinzip ihr dasein, so die geologie, die chemie, teile der naturgeschichte und — unserem problem am nächsten stehend — die darstellende geometrie, die tatsächlich das abbild der raumgrößen — also *ihre* sprache — nach festen gesetzen unmittelbar aus der wirklichkeit entstehen läßt. Und jede dieser genetischen betrachtungsweisen bedeutet für die betreffende wissenschaft leben, befruchtung, fortschritt!

Dabei ist es nicht allein notwendig, es ist auch höchst *zweckmäßig*, diese wege zu gehen. Eine einfache betrachtung dürfte hierfür genügen.

Ein vorgang der wirklichkeit kann vom menschlichen geiste in *mannigfacher* weise erfaßt, erschlossen werden und jede dieser erschließungen wieder in mannigfachster weise sprachlich geprägt, so daß diesem *einen* vorgang eine große zahl von ausdrucksweisen entsprechen kann. Welcher weg ist da wohl der zweckmäßigere: der von der unmenge der ausdrucksmöglichkeiten oder derjenige, der jenen einzigen vorgang der wirklichkeit zum ausgangspunkt nimmt?

Tatsächlich stellt sich das problem noch für die übliche betrachtungsweise weitaus ungünstiger. Im vorigen ist stillschweigend vorausgesetzt, daß die untersuchung vom *satze* ausgehe. Wenn man nun gar — wie dies fast durchweg ge-

schieht — vom *satzteil* oder gar vom *wort* aus operirt, dann bricht das chaos völlig ein.

Denken Sie sich, meine damen und herren, eine Zoologie, die die einzelnen tierindividualitäten grundsätzlich übersehen wollte, die jedes individuum — sagen wir, mit der höchsten kunst — in seine teile zerlegte, diese teile — sagen wir, mit dem größten scharfsinn — in klassen und gruppen ordnete; wie kann sie je hoffen zu einer gesamtübersicht, zu einem natürlichen system zu kommen, zumal, wenn sie gar nicht berücksichtigt, welchem individuum der jeweilige teil ursprünglich angehörte? Wie könnte sie je hoffen, auf diesem wege zu so wichtigen und weitschauenden erkenntnissen zu gelangen, wie z. b. die vergleichende anatomie, die ja doch nur möglich sind, wenn man den einzelnen teil in seiner bedeutung für das ganze, in seiner funktion im ganzen ins auge faßt?!

Und noch eins! Dieselbe wirklichkeit, die die naturgemäße grundlage für *eine* sprache bildet, dieselbe wirklichkeit bildet gleichzeitig die grundlage für die erfassung und aneignung *aller* sprachen. Und *alle* sprachen erschließen diese wirklichkeit, im großen und ganzen genommen, nach den*selben* gesetzen. Wer also diese beziehungen in *einem* falle z. b. an der muttersprache erkannt hat, der hat die notwendige voraussetzung auch für die aneignung *jeder* beliebigen fremdsprache. Dieser umstand wird von gewissen schweizer lehrbüchern ausgenützt, die an bilder anknüpfen. Dieselben bilder, die die grundlage für den unterricht in der muttersprache bilden, dienen auch dem unterricht im französischen, englischen, italienischen, und man könnte nach bedarf jede beliebige sprache anfügen.

Sie fühlen sofort, wo dies hinaus will. Dies weist auf eine vergleichende sprachbetrachtung im großen stil, die sich neben die vergleichende lautforschung zu stellen hätte, und die sich's zur aufgabe machen müßte, festzustellen, *welche* ausdrucksmöglichkeiten es für die vorgänge der wirklichkeit gibt, und *welche* dieser ausdrucksmöglichkeiten in den verschiedenen sprachen entwickelt sind.

* * *

Sobald wir aber die wirklichkeit in die sprachbetrachtung einbeziehen, fällt uns sofort, gleichsam als gastgeschenk, eine einsicht von größter bedeutung in den schoß, eine äußerst

wichtige *scheidung*, ohne die ein ersprießliches arbeiten kaum möglich ist. Diese scheidung könnte andeutend mit den schlagworten „gesprochene sprache“, „umgangssprache im engeren sinne“ einerseits, „erzählende, schildernde sprache“ andererseits charakterisirt werden; litterarisch geprägt erscheint sie in den formen des *dramas* und des *romans*. Streng sachlich, mit voller schärfe kann sie *nur* an der wirklichkeit vorgenommen werden: sie ergibt sich aus der stellung des *redenden* zur wirklichkeit. *Ein* teil der sprachlichen äußerungen (die umgangssprache im engeren sinne) hat die umgebende wirklichkeit als greifbar vorhanden zur voraussetzung, an diese knüpft er unmittelbar an, auf sie kann er gegebenenfalls unmittelbar hinweisen. So unentbehrlich ist diese umgebung für den dialog, daß sie bei dramatischen aufführungen in den dekorationen nachgebildet werden muß.

Der zweite teil der sprachlichen äußerungen hingegen (die erzählende, schildernde sprache) stellt dar, was *nicht* greifbar gegeben ist: dinge, vorgänge, die sich an *anderem* orte zu *anderer* zeit zugetragen haben; sie muß jene greifbare wirklichkeit, die im ersten fall gegeben war, erst *nachschaffen*.

Beide ausdrucksweisen können einträchtig nebeneinander bestehen, sind aber ihrem wesen und ihrer aufgabe nach grundverschieden. Im ersten stadium kann es z. b. noch sehr wohl vorkommen, daß sprachliches und wirklichkeit *in eins verschmelzen*. Man kann personen und dingen, die greifbar vor uns stehen, ohne weiteres prädikative kennworte anheften, ohne sie selber namhaft zu machen. Jemandes fürsorgliche güte weicht uns nicht von der seite, überwältigt rufen wir aus: „Engel! Wohltäter! Retter!“ — Jaromirs entrüstung läßt sich nicht länger bändigen, außer sich ruft er seinem pflegevater und peiniger zu: „Ungeheuer! Teufel, schadenfroher teufel!“ Das ganze register der schimpfwörter gehört hierher. Desgleichen jener ausspruch eines preußischen königs, den Wundt in der völkerpsychologie anführt und der ihm viel schwierigkeiten bereitet: „Welche wendung durch gottes fügung!“

Was aber sind alle diese beispiele? Sie erkennen darin den sogenannten eingliedrigen satz. Er ist *zweigliedrig* wie jeder andere, nur steckt sein zweites glied, noch nicht umgesetzt in sprache, in der wirklichkeit. Berücksichtigt man diese seine beziehungen zur wirklichkeit, so lösen sich alle scheinbaren schwierigkeiten naturgemäß von selbst. Erst in

seiner vollen prägung, mit dem *fürwort*, erscheint der eingliedrige satz in der üblichen zweigliedrigen form: „*Du bist* ein engel, meine retterin!" „*Du bist* ein ungeheuer!" „Das (*sc.* was wir hier eben miterlebt haben) ist eine unerwartete, wunderbare wendung durch gottes fügung!" Jetzt erst ist die wirklichkeit vollständig in sprache umgesetzt, nunmehr werden auch die personen und dinge (vorgänge), die greifbar vor uns stehen (durch formwörter) ausgedrückt, sprache und wirklichkeit sind säuberlich geschieden. — Welch reiches, welch unberührtes forschungsgebiet eröffnet sich hier!

In anderen fällen, wie „Ein reiter!" — „Da! da! da!" muß sich der hörende die *satzaussage*, ja die ganze wahrnehmung, *den ganzen vorgang* erst aus der umgebenden wirklichkeit herausholen. Der umsetzungsprozeß von wirklichkeit in sprache ist hier — und wie oft haben wir's nicht selbst erlebt? — sozusagen noch am werk.

Ja, man kann sich sehr wohl eine stufe niederer sprachentwickelung denken, wo nicht jedes ding unbedingt seinen eigenen namen haben mußte, weil ja schließlich für alles, das die aufmerksamkeit erregte, derselbe stereotype hinweis hinreichte. Der „dumme Galomir" aus *Weh dem, der lügt* oder Shakespeares Kaliban stehen etwa auf dieser stufe.

Ganz andere aufgaben natürlich hat die *nachschaffende* sprache zu lösen, die ferne örtlichkeiten uns schildernd vors geistige auge stellt, längst verklungene begebenheiten mit ursprünglicher lebendigkeit vor unserer phantasie wieder entstehen läßt. Sie muß alle register spielen lassen, sie muß alle künste der suggestion anzuwenden verstehen, sie muß die gabe besitzen, mit einem wort personen und dinge vor uns greifbar hinzuzaubern, mit *einer* glücklich gefundenen wendung vorgänge und empfindungen in unserer seele lebendig zu machen.

Wer aber die beziehungen zwischen wirklichkeit und sprache untersuchen will, der muß wohl von der erzählenden und schildernden sprache ausgehen, wenn auch die fesselnderen probleme auf dem gebiete der gesprochenen sprache liegen mögen. Denn sie, die nachschaffende sprache, ist am reichsten mit wirklichkeit gesättigt; an ihr muß am leichtesten nachweisbar sein, wie sich das sprachliche aus der wirklichkeit entwickelt; die untersuchung der nachschaffenden sprache endlich — und das ist ausschlaggebend — ist die notwendige

voraussetzung für die sachliche behandlung der gesprochenen sprache.

* * *

Nun zum hauptteil, zur vorführung der sprachbetrachtung selbst!

Ich möchte hier denselben weg gehen, den die naturwissenschaften mit vorliebe einschlagen. Sie gehen vom individuum aus, und über die individuen, die sie geordnet vorführen, gelangen sie zur gesamtübersicht über ihr forschungsgebiet. Das individuum auf dem gebiete der sprache aber ist der *satz*. Schon von der Gabelentz hat in dem satze die *erste eigenlebige einheit der sprache* erkannt.

Daraus ergibt sich die wichtige aufgabe: bestimmung der *individualität* des satzes.

Ist es nicht beschämend, verehrte damen und herren, wie wenig wir vom wesen, von der individualität des satzes wissen, insbesondere des hauptsatzes? Wir wissen, daß es einfache sätze gibt und einfach erweiterte, und das ist so ziemlich alles. Wenn wir dies auf die zoologie übertragen wollten, so würde dies ungefähr heißen: es gibt einfach organisirte tiere und komplizirter organisirte, und damit wären wir fertig. Mit einer solchen zoologie — fürchte ich — ließe sich nicht viel aufhebens machen.

Sollte es *gar* kein mittel, *gar* keinen weg geben, in das wesen der sprachlichen individualität ein wenig tiefer einzudringen? Der rein formale weg versagt hier völlig. Ich glaube nicht, daß man auf rein formalem wege auch nur zur räumlichen abgrenzung des satzes gelangen kann. Dann bleibt doch nur ein ausweg: der hinblick auf die wirklichkeit, auf jene vorgänge, die den sprachlichen ausdruck veranlaßt haben. Die rolle, welche die wirklichkeit bei diesen prozessen spielt, ist ja wissenschaftlich festgestellt, durch Wundt. Wundt hat die vorgänge dargelegt, die sich in der seele des *redenden* abspielen und dadurch tatsächlich jene kluft überbrückt, die wirklichkeit und sprache scheidet.

Bei diesen seelischen vorgängen sind zwei hauptmomente zu unterscheiden:

1. die *erschließung der wirklichkeit* durch den menschlichen geist (nach Wundt: die zerlegung der gesamtvorstellung in teilvorstellungen).

2. Die *umsetzung* dieser erschließung, der gewonnenen einzelvorstellungen, *in sprache*, d. i. in *schallzeichen*, *worte*.

Man wird wohl nicht irregehen, wenn man die erschließung als den eigentlich sprachschöpferischen akt ansieht, er legt sozusagen den plan fest, nach dem sich die umsetzung in sprache zu vollziehen hat; die benennung der erkannten teilvorstellungen ist nur die durchführung dieses planes. Sagen wir so: der erste vorgang prägt die *satzform*, die *satzindividualität*, der zweite die *sprachform*, das schallzeichen, das wort; immer aber aus dem *ganzen* heraus, im hinblick auf das *ganze*, d. i. auf den erschlossenen *vorgang der wirklichkeit*.

* * *

Wenden wir uns zunächst der entstehung der satzform zu! — Wenn das wesen der erschließung (wie Wundt feststellt) die zerlegung einer gesamtvorstellung in teilvorstellungen ist, so folgt schon rein formal, daß die einfachste form des satzes zweiteilig sein muß. In wirklichkeit finden sich (von den umstandsbestimmungen als selbständigeren satzgliedern vorläufig abgesehen) *zweiteilige*, *dreiteilige*, *vierteilige* sätze, d. h. die gesamtvorstellung wird in 2, 3 bzw. 4 teilvorstellungen zerlegt. Beispiele:

Der mann hackt (zweiteilig),
der mann schwingt die axt (dreiteilig),
der mann legt die axt an den baum (vierteilig).

Über die vierteiligkeit geht die sprache schon aus zweckmäßigkeitsgründen nicht gern hinaus. Dabei habe ich zunächst die *konkretesten formen der erzählenden und schildernden sprache* im auge.

Blicken wir nun in die wirklichkeit hinüber, so kommen wir zu dem höchst beachtenswerten ergebnis, daß diese *a priori* aufgestellte, rein formale einteilung dort ihren *sachlichen* rückhalt hat: *Diese durch die erschließung vollzogene zerlegung erscheint im voraus bestimmt durch die anzahl der konkreten elemente* (personen oder sachen), *die an dem vorgange beteiligt sind, bzw. durch die erschließung in betracht gezogen werden.*

Hat nur *ein* konkretum daran teil, so wird der vorgang zweiteilig erschlossen; haben zwei, drei konkreta daran teil, drei-, vierteilig. Allgemein: der zu bildende satz ist $n+1$ teilig, wenn die anzahl der am vorgange beteiligten oder in betracht gezogenen konkreten n beträgt. Beispiele:

Der mann hackt. Der mann sägt (zweiteilig; ein konkretum: mann),

der baum fällt (gleichfalls zweiteilig; konkretum: baum).

der mann fällt den baum (dreiteilig; zwei konkreta: mann, baum),

er legt die axt an den baum (vierteilig; drei konkreta: mann, axt, baum).

Jeder satz dieser (konkretesten) form enthält also ein, zwei oder drei konkrete und außerdem ein abstraktum (genau genommen: einen *relativ* abstrakten bestandteil), in seiner konkretesten form *nur* ein abstraktum (meist das zeitwort). Es gibt einen einfachen untrüglichen weg, diesen relativ-abstrakten begriff zu ermitteln. Man schaltet der reihe nach alle konkreten bestandteile des satzes aus, d. i. alle jene, die sich unmittelbar in die wirklichkeit hinüberprojiziren lassen. Der übrigbleibende ist eben der relativ-abstrakte bestandteil. Die konkreten sind also benennungen von personen und sachen; der relativ-abstrakte begriff aber bezeichnet eine *wahrnehmung, die man an einer dieser personen oder sachen* gemacht hat und die den anlaß zur mitteilung gegeben.

Im satze: „Der mann fällt den baum" haben die begriffe „mann" und „baum" ihre greifbaren entsprechungen in der wirklichkeit. Es erübrigt das zeitwort „fällt" als relativ-abstrakter bestandteil. Im satze: „Der gärtner bindet die pflanze an den pfahl" ist „bindet"; im satze: „Gotthold Ephraim Lessing war der sohn Johann Gottfried Lessings", „war der sohn", bzw. „der sohn" der relativ-abstrakte bestandteil. Hier gehen die namen „Gotthold Ephraim Lessing" und „Johann Gottfried Lessing" auf (zwei) konkrete personen der wirklichkeit. Der begriff „sohn" ist aber nicht die bezeichnung einer neuhinzukommenden (dritten) person, er bezeichnet vielmehr eine wahrnehmung an jenen bereits erfaßten personen, eine verwandtschaftliche beziehung, die zwischen ihnen besteht. Die feststellung dieses verwandtschaftsverhältnisses ist aber die ursache der satzbildung. — Bei der rückerschließung der wirklichkeit aus der sprache schließt sich dieser relativ-abstrakte begriff (sohn) naturgemäß mit einem der konkreten zu *einer* vorstellung zusammen, und durch einbeziehung des zweiten (letzten) konkreten satzteiles gelangen wir zur gesamtvorstellung (fest-

stellung eines verwandtschaftsverhältnisses), die der anstoß zur satzbildung war.

Diese scheidung ganz äußerlicher natur (in zwei-, drei-, vierteilige sätze) ist für uns um so bedeutungsvoller, als sie gleichzeitig das *innerste wesen* der sache trifft, uns unserem ziele (der erfassung der satzindividualität) erheblich näher bringt. Bei näherer betrachtung erkennen wir nämlich in den drei- und vierteiligen sätzen satztypen von scharfgeprägter eigenart. Der dreiteilige satz (mit zwei konkreten gliedern) stellt sich vornehmlich als typus der *veränderung* dar. Beispiele:

Der holzfäller schärft das beil.
Er fällt den baum.
Der maurer weißt die wand.
Die eltern erziehen ihr kind.
Du hast mich stets betrübt. Usw.

Der *urheber* der veränderung steht dann gewöhnlich als subjekt, die person oder sache, welche die veränderung *erleidet*, als ergänzung im vierten falle.

Der vierteilige satz hingegen offenbart sich als typus der *zusammensetzung*, bzw. der *trennung*. Die grundvorstellung hier wäre ein teil, den man einem ganzen hinzufügt, bzw. vom ganzen lostrennt. Beispiel:

Ich füge das rad an den wagen.
Ich streife das rad von der achse.

Teil und ganzes brauchen sich dabei — im gegensatz zu typus I — *nicht* zu verändern. Im letzten grunde aber ist zusammensetzung und trennung nichts anderes als veränderung, die sich vorläufig äußerlich vollzieht, und die sehr wohl eine innere zur folge haben kann (denken Sie z. b. an die reaktionen in der chemie). Und tatsächlich wird gewöhnlich ein und derselbe vorgang der wirklichkeit zweifach erschlossen als veränderung *und* als zusammensetzung. Beispiele:

Ich stelle eine bildsäule auf diesen platz (zusammensetzung).
Ich verschönere ihn mit einer bildsäule (veränderung).
Ich füge das rad an den wagen (zusammensetzung).
Ich versehe den wagen mit einem rade (veränderung).
Ich tue salz in die suppe (zusammensetzung).
Ich salze die suppe (veränderung). Auch:
Ich gebe dem mann eine krone (zusammensetzung).
Ich beschenke ihn mit einer krone (veränderung).

Ich nehme einem stoff die säure (trennung).
Ich entsäure ihn (veränderung).
Ich streife die schuppen vom fisch (trennung).
Ich schuppe ihn ab (veränderung).

Beim veränderungstypus erscheint der hinzugefügte oder abgetrennte teil im verbalstamm (salz ∼ salze; säure ∼ entsäure usw.) oder als umstand des mittels (mit einer bildsäule, mit einem rade usw.).

* * *

Von diesen haupttypen aus können wir jederzeit (durch spezialisirung) zu den satzindividualitäten selber vordringen. Etwa so: Die veränderung kann sich in verschiedener richtung bewegen; sie kann (durch alle stufen) zur vervollkommnung, zum verfall führen, sie kann *schaffende*, *zerstörende* arbeit sein. Die erstere setzt beim rohmaterial ein und liefert schließlich das fertige werk, sie umfaßt also die *bearbeitung* und das *machen*, *anfertigen*. Die zerstörung setzt beim fertigen werk ein und endet in der vernichtung.

Beispiele (schaffende arbeit):
Ich schmiede (forme) das eisen.
Ich härte das eisen.
Ich verfertige die klinge, das schwert.

(Zerstörung):
Ich verbiege die klinge.
Ich breche, zerbreche sie.
Ich schmelze die stücke ein.

Die veränderung kann sich ferner an organischen, an lebewesen vollziehen. Aus dem machen, anfertigen wird nun *zeugen* und *gebären*, aus dem zerstören *töten*. Hierher gehören alle wendepunkte der physischen und geistigen entwickelung des menschen, der mannigfaltige wechsel im empfindungs- und gefühlsleben.

Abraham zeugte Isaak.
Kain tötete Abel.
Die philister blendeten Simson.
Der jäger zähmte den falken.
Friedrich betrübte nie seine eltern.

Ähnlich umfaßt der zweite haupttypus nicht nur räumliches zusammensetzen und trennen, auch die raum- und zeit-

verhältnisse überhaupt und das besitzverhältnis gehören hierher, desgleichen die verwendung eines werkzeuges oder eines gehilfen.

Beispiele (zusammensetzen und trennen):

Ich füge das rad an den wagen (zusammensetzung).
Ich streife es von der achse (trennung).
Man nimmt deinen freund in den verein auf (zusammensetzung, personalobjekt).
Man stößt ihn aus dem verein aus (trennung, personalobjekt).

(Raumverhältnisse:)

Ich lege das buch auf den tisch (zusammensetzung).
Ich nehme es vom bücherbrett (trennung).
Ich schicke den boten nach Paris (zusammensetzung, personalobjekt).
Der herrscher ruft den gesandten von seinem posten ab (trennung, personalobjekt).

(Zeitverhältnisse:)

Man hat das fest auf den 24. mai verlegt (zusammensetzung).
Man hat die vorstellung vom spielplan abgesetzt (trennung).

(Besitzverhältnis:)

Er gab dem träger 40 pfennige (zusammensetzung).
Ich kaufte der frau einen strauß ab (trennung).

(Anwendung eines gerätes, einer hülfskraft:)

Ich lege den hobel ans brett (zusammensetzung).
Man hat seinen bruder beim eisenbahnministerium angestellt (zusammensetzung).

Bei erschließung der raumverhältnisse handelt es sich vornehmlich um die lagenbestimmung eines ruhenden oder sich bewegenden dinges (oder einer person). Um die lage eines ruhenden dinges zu bestimmen, bringt ihn die sprache mit einem bereits örtlich bestimmten punkt zur deckung (das buch mit dem tisch). Die bewegung ist loslösung von diesem deckungspunkte, z. b. des buches vom bücherbrett, des gesandten vom posten, bzw. neuerliches zusammenfallen mit einer anderen bekannten örtlichkeit (z. b. des boten mit Paris). — Die zeitverhältnisse werden bekanntlich nach analogie der raumverhältnisse erschlossen. — Ähnlich das besitzverhältnis: das erworbene und geschenkte wird als teil gefaßt, der zum ganzen (dem besitzer) hinzukommt, das verlorene und verschenkte als teil, der sich lostrennt.

Das gesamtsystem würde sich in großer synthese folgendermaßen ausbauen:

1., wie oben schon ausgeführt, die sätze mit *einem* abstraktum, dann 2. die sätze und satzäquivalente *ohne* abstraktum: die sogenannte verballose sprache, das gebiet des attributs, insofern es aus konkreten bestandteilen besteht, endlich 3. sätze mit zwei und mehreren abstrakten, die uns bereits zur satzgruppe hinüberführen.

Beispiele für 2. „Die tränen der mutter (waren vergebens)" = die mutter weinte (und er blieb ungerührt). — (Der tyrann will) sein blut" = (er will) *ihn töten* (oder *töten lassen*). — Und begriffbildend, gleichfalls ins gebiet des satzgefüges hinübergreifend, in wendungen wie: „Das haus des oheims = das haus, das dem oheim gehört." *The village rubbish-heap* (Kipling) = der haufen, auf den man im dorf den abfall schüttet.

Beispiele zu 3. „Die *mißernte* wird eine *hungersnot herbeiführen*" = wenn die ernte mißrät, wird eine hungersnot eintreten. (Der satz enthält drei abstrakte „mißernte", „hungersnot", „herbeiführen". Zwei davon entsprechen je einem satz: „mißernte" = die ernte mißrät; „hungersnot" = hungersnot tritt ein. Das dritte aber, das zeitwort „herbeiführen", drückt hier den kausalnexus, die beziehung dieser sätze untereinander aus, hat also etwa die funktion des bindewortes *wenn*.) Ähnlich: „Physiologisch bewirkt das hochgebirgsklima gesteigerte blutzufuhr zu haut und lungen, erhöhung der herzenergie . . ." = wenn der körper dem hochgebirgsklima ausgesetzt ist, so dringt mehr blut zu haut und lungen, das herz arbeitet kräftiger ... (hier „bewirken" = *wenn*).

Leider muß ich auf die genauere vorführung dieser gruppen, wie auf manches andere, das mir am herzen liegt, verzichten, so auch auf die überraschenden übereinstimmungen dieser ergebnisse mit erkenntnissen der naturphilosophie. Auch sie kommt zu der einsicht, daß das „urphänomen" des bewußten denkens die empfindung eines andersseins, also einer veränderung ist.

* * *

Ganz übergehen kann ich aber nicht das zweite hauptproblem: *umsetzung der teilvorstellungen in schallzeichen, in worte*. Denn führt das erste (erschließung eines vorganges der wirklichkeit) zur syntax, genauer: zur bedeutungslehre des satzes,

so dieses zweite zur bedeutungslehre des wortes. Woher nimmt die sprache diese schallzeichen? diese worte?

Es ergeben sich zwei probleme: benennung der konkreten, benennung der abstrakten. — Für das erstere kann ich nichts besseres tun als ein zitat aus dem vortrag L. Gauchats *Sprachforschung im terrain* (Züricher neuphilologentag 1910) heranziehen:

„Endlich zeigt die sprachforschung im freien, wie keine andere, die wichtigkeit des zusammenhanges der sachen und wörter. Ja, wer draußen gearbeitet hat, kann die kabinettwissenschaft nicht mehr verstehen, die oft am homunkulus statt am menschen herumstudirt. Das wirkliche leben hat die veranlassung zu jeder neubenennung, zu jedem bedeutungsschub gegeben. Da muß auch in erster linie die erklärung dafür gesucht werden ... oft erkennt man noch leicht, z. b. an der form, materie oder handhabung eines gerätes, warum es so und nicht anders benannt ist. Wer etwa in einem greyerzer wörterbuche die notiz fände: [vijɔlõ] *tranche caillée*, d. h. instrument, um die im käsekessel geronnene milch zu brechen, wäre nicht imstande, den zusammenhang dieses instrumentes mit einer geige zu verstehen. Er wird aber sofort klar, wenn man das mit vielen schnüren wie mit saiten bespannte gerät erblickt. Ein moderner lexikograph hat auch die pflicht, den namen durch eine abbildung zu verdeutlichen."

Das heißt doch: Neben die lautetymologie habe eine andere zu treten, die man sachetymologie nennen könnte. — Die bei Winter erscheinende zeitschrift *Wörter und sachen* erfaßt dasselbe problem vom kulturhistorischen standpunkt.

* * *

Wie aber steht es um die *abstrakten*? Hier scheint der hinblick auf die wirklichkeit versagt. Charles Bally aus Genf beklagt in seinem vortrag *Comment faciliter l'étude systématique des moyens d'expression?* (Neupilologentag, Zürich 1910) den mangel einer methodischen behandlung gerade dieses gegenstandes. Er sagt:

... *on ne possède pas de méthode rationnelle pour l'étude de l'expression abstraite* ...

Nun, meine damen und herren, gerade die abstrakten begriffe können vom satz aus mit größerer genauigkeit und sicherheit erfaßt werden als die konkreten. Sie erinnern sich:

ein satz konkretester art enthält nur *einen* abstrakten begriff, und dieser ist aus den konkreten — wie die unbekannte einer gleichung aus den absoluten größen — man möchte sagen, mit mathematischer genauigkeit zu bestimmen.

Nehmen wir den satz: „Der man fällt den baum". Er stellt, wie wir wissen, eine veränderung dar, und der abstrakte begriff „fällt" bringt sie zum ausdruck. Wie nun wird diese veränderung an der wirklichkeit erfaßt werden können? — Doch nur von den *konkreten* aus. Und woher wird sie ihre benennung, ihr schallzeichen nehmen? — Doch wieder nur von den konkreten aus.

Es ergeben sich also in unserem falle zwei möglichkeiten zur wahrnehmung und bezeichnung des abstrakten:

1. durch beobachtung des gegenstandes, an dem sich die veränderung vollzieht, d. h. durch beobachtung der veränderung selbst, des objekts im satze (baum), oder aber 2. durch beobachtung der anstrengungen, der arbeit, des energieaufwandes, der die veränderung herbeiführte, also durch beobachtung des subjekts.

Wir können in unserem falle am baum beobachten, daß er schwankt, sinkt, fällt. Wir kommen zur form: „Der mann fällt den baum." — Wir können aber auch an dem manne beobachten, daß er sich müht, sägt, hackt, darauf losschlägt, und wir kommen zur form: „Der mann sägt, hackt, schlägt, haut den baum um."

Es leuchtet sofort ein, daß zeitwörter, wie „hacken", „sägen", entstanden sind, indem man den namen des verwendeten werkzeuges in den stamm setzte. — In vielen fällen erscheint einfach jene eigenschaft im stamme des zeitwortes, die an dem leidenden objekt hervorgerufen werden soll, z. b. der mann *weißt* die wand (macht sie *weiß*). Ebenso:

das leder *erweichen* (*weich* machen);
das eisen *härten* (*hart* machen);
die stadt *befestigen* (*fest* machen) usw.

Schon aus wenigen beispielen gewinnen wir einen einblick in diese benennungsvorgänge. Was wäre erst von einer systematischen behandlung des gegenstandes zu erwarten?

* * *

Und woher schöpfen die abstrakten der zweiten hauptgruppe ihre benennung? Die abstrakten vom typus der zu-

sammensetzung und trennung? — Sie bringen in ihrer grundbedeutung zum ausdruck, alle erdenklichen mittel und wege zu binden und zu verknüpfen: vom einfachen aneinander-, zusammen-, aufeinanderlegen und -stellen bis zum festrammen; sie drücken aus alle arten von binden, nähen, nageln, fugen, kleben, leimen, kleistern usw. (frz. *appliquer*, *attacher*, *lier*, *fixer*, *clouer*, *coller*, *agglutiner*).

Wird aber derselbe vorgang als veränderung gefaßt, so erscheint gern der hinzugefügte oder beseitigte teil im verbalstamm: schmalzen, zuckern, salzen, säuern; — entsäuern, auslaugen, entblättern, abästen, abschuppen usw.

* * *

Wie viel wichtiges wäre noch vorzubringen! Doch die zeit drängt, ich muß es mir versagen.

Ich muß abbrechen gerade jetzt, wo die anwendung des dargelegten erst begönne, wo wir die frucht unserer mühen erst genießen sollten. Nicht einmal den haupttriumph dieser neuen sprachbetrachtung konnte ich Ihnen vorführen: *ausschöpfung eines gesamten sprachzustandes an der wirklichkeit*, die zur gesamtübersicht dieses sprachzustandes führt. Sie hätten es miterleben können, wie sich die mannigfaltigkeit, die scheinbare unendlichkeit der sprachformen leicht und übersichtlich an der wirklichkeit einordnen lassen, wie man auf diesem wege — über die satzäquivalente — zu ergebnissen von erstaunlicher einfachheit gelangt. Vielleicht, daß es mir vergönnt ist, diese probleme in absehbarer zeit, mit dem entsprechenden beispielmaterial versehen, in buchform zu behandeln und herauszubringen.

Ein schatz ungenützter kräfte liegt in diesen beziehungen zwischen sprache und wirklichkeit. Zunächst für die *wissenschaft*! Wo ist das problem, das, von der wirklichkeit erfaßt, nicht neues licht empfinge, das uns nicht neue geheimnisse, vielleicht die tiefsten, erschlösse?

Doch auch für die *praxis*! Ich möchte sagen, *besonders* für die praxis. Diese neue art der sprachbetrachtung schließt in sich eine völlige reform des sprachunterrichtes, die schon an volksschulen beim unterricht in der muttersprache einsetzen müßte. Denn nunmehr sind wir in der lage, nicht nur den sprachinhalt zu veranschaulichen, nein, auch die sprachvorgänge, die grammatik selbst. Denken Sie sich doch, meine

damen und herren, um die bedeutung dieses neuen standpunktes zu würdigen, denken Sie sich einen lehrgang, sagen wir unterrichtsbriefe nach art der von Toussaint-Langenscheidt, vom neuen standpunkt aus geschaffen, die nun tatsächlich das sprechen eines fremden idioms lehren könnten, weil sie auf dem standpunkt des *redenden* stehen, die sich nun an das *breiteste* publikum wenden könnten, weil eine methode, die ihren rückhalt an der wirklichkeit hat, auf die landläufigen grammatischen vorkenntnisse ganz und gar verzichten kann.

Hier harren große aufgaben! Deshalb, meine damen und herren, bin ich heute in Ihre mitte getreten, gerade hier, wo wir zu gegenseitiger förderung so zahlreich versammelt sind, *gesinnungsgenossen* zu werben, *mitkämpfer* im streit. Denn, wenn wir tatsächlich die wirklichkeit, auch für die sprachforschung, zurückerobert haben, dann stehen wir an einem jener großen wendepunkte in der entwickelungsgeschichte der wissenschaften, wie sie ihrer natur nach nur *selten*, vielleicht nur *einmal* eintreten können.

Wien. Ludwig Wyplel.

BERICHTE.

RECENT LITERATURE.

On February 7th 1912 the centenary of Dickens' birth was duly celebrated, and to that international event a little gallery of pictures, *Characters from Dickens*, by Mr. Lewin (Chapman and Hall, 3/6 net) cheerily contributed its part. At the grand Dickens Centenary Celebration at the Coliseum over 200 well-known London actors paid a pathetically glorious tribute to the Master, to raise a fund for the grandchildren of the great novelist, the reformer who, protesting against things as they were, reformed our schools, cleaned out our workhouses and let light into our legal procedure. At the Dickens ball at the Albert Hall in June everyone appeared as a character from one of the Dickens stories.

Organised by the Poetry Society a special dramatic Matinee devoted to the master's works was given on May 10th at the Court Theatre to commemorate the birth of Robert Browning. Lady Tree, Mrs. Kendal, Mr. Forbes Robertson contributed to a notable programme the proceeds of which were devoted towards a Browning Organising Lectureship.

History.

In a small volume of 300 pages Mr. Andrew Lang in his *Short History of Scotland* (Blackword, 5*s*. net) has managed to pack

an immense quantity of facts and opinions together with a remarkable clearness and vitality of narrative. It can perhaps be best described as an epitome of the topics dealt with by him in his larger history and other books. Mr. Lang is mainly interested in the great panorama of the Scottish past, its drama or romance, the troubled evolution of its events, its striking or mysterious incidents and the characters and careers, the comedies and tragedies of its main personages. His predilections are largely for occurences and personalities.

Biographies.

An excellent addition to Macmillan's Eversley Series has been made in the *Letters of William Cowper*, chosen and edited with a memoir and a few notes by J. G. Frazer, 2 vols, 4*s*. each. Cowper's was probably the frailest, most sensitive spirit that ever managed to inhabit a human body and express itself. Dr. Frazer's memoir of the poet's life is learned, witty and discriminating. He does justice to the man and owns his singular charm, because he is able to feel the extreme pathos of Cowper's life. His letters (which were written purely for his private friends with no idea of their ever being published) have a charm which is beyond words, a humour which shows the author of *John Gilpin* in all his dearness and honesty. Of himself he writes:

"I have no more right to the name of poet than a maker of mouse-traps has to that of an engineer. . . . Such a talent in verse as mine is like a child's rattle—very entertaining to the trifler that uses it, and very disagreeable to all beside"; and of Dr. Johnson's remarks on Milton be writes:

"Yet the Doctor has little or nothing to say upon this copious theme (that is, the music of *Paradise Lost*), but talks something about the unfitness of the English language for blank verse, and how apt it is, in the mouth of some readers, to degenerate into declamation. Oh! I could thrash his old jacket till I made his pension jingle in his pocket."

All the common little everyday affairs of existence receive a grace from Cowper's touch, and that is why his letters are so delightful.

Biographies (Historical).

To read Mr. A. Hilliard Atteridge's *Joachim Murat* (Methuen, 10*s*. 6*d*. net) is like reading a romance and is certainly one of the most pleasant ways of studying history. The dramatic description of Napoleon's great cavalry leader forms a subject which is evidently most congenial to Mr. Atteridge, who has carried out his work most excellently. Murat's rise from innkeeper's son to King of Naples was an extraordinary one, and his character and his career are shown us at their worst and best. In spite of the folly, meanness and even treachery into which his vanity led him one feels that at bottom he did not intend badly, and that the soldier king's generous and kindly nature atoned for much.

Autobiographical.

In *The Story of a Ploughboy* (John Lane, 6*s*.) we have, as in *Marie Claire*, a novel which is in reality no novel but the story of a life, told as it only can be told by one who lived it, full of chance impressions, significant meetings, broken beginnings. The months of misery endured by the Scotch ploughboy at Cambuslochan seem like some grim tale of the Dark Ages, and one shudders to read of the physical agonies, the fear and degradation which Jamie suffered at the hands of Big Pate, the giant ploughman, rather than leave the neighbourhood of the Laird's daughter, the star in his darkness whom he seldom saw and to whom he had never spoken.

"How was it all to end? The thought haunted me . . . as I lay at night between Big Pate and the wall, dog-tired, yet unable to sleep for the weals that burned my flesh. How should I escape his cruelty? Some day I should die under his kicks and blows and floggings; or worse, I should get my limbs or back broken and be a cripple or a hunchback for life."

Once the nightmare of his boyhood is past, and the patronage of the Laird assured, the narrative proceeds more leisurely, and we get vivid character sketches and side-lights on country life on a large estate. Yet the sorrows of his youth have marked Jamie; so he cannot rest in his own securely, and he relinquishes his privileges, even his love, free and strong of spirit among the labourers whose wrongs obsess his mind.

Poetry.

The Poetry Review, which issued its first monthly number on January 1st and can be procured at 93 Chancery Lane for an annual subscription of 5*s*, is a new periodical devoted to the study and appreciation of modern poetry of all countries. It aims not so much at producing poetry, as at stimulating the desire for it by striving to create an atmosphere and attempting to co-ordinate the bases of thought from which poetry at last emerges. It has already devoted whole issues to lyric poetry, dramatic poetry, modern English poetry, and intends to deal with American, French, German and Italian poetry in turn.

Incorporated with it is the *Poetical Gazette*, the official journal of the Poetry Society, which last spring organized two costume recitals, in the Marble Hall of the University of London, of *The Hippolytus of Euripides* done into English rhyming verse by Professor Gilbert Murray, and thus achieved a brilliant success.

Few poets have within so short a time produced two such powerful poems as Mr. John Masefield, whose *Everlasting Mercy*, the wonderful story of a conversion, and *The Widow in the Bye Street* first appeared in the pages of the *English Review* before being produced in book form. Mr. Masefield's first work showed him as that very rare phenomenon, a poet who by dint of imaginative insight and sympathy could portray religious emotions and experiences in an age when so many of our most widely-read writers stand aloof from religion. In

his last poetic narrative the poet has made a wonderful thing of a mean and sordid tragedy. A poor widow's only son, misled by a worthless woman, rendered jealous by her renewed acquaintance with a former lover, kills him in an access of fury—though he only meant to "bat" him—and pays the dread penalty of the law. Each one of his characters lives and moves before us, and few readers will reach the end of the poem dry-eyed. It is difficult to quote, but here is a reflection apropos of the awakening of Jim's ill-starred passion:.

> All the tides triumph when the white moon fills.
> Down in the race the toppling waters shout.
> The breakers shake the bases of the hills,
> There is a thundering where the streams go out,
> And the wise shipman puts his ship about
> Seeing the gathering of those waters wan.
> But what when love makes high tide in a man?

Mrs. Rosamund Marriott Watson died young of heart, with all her bright hopes untarnished, but she has left a thrilling message of hope and courage and joy to those she loved and to the rest of the world. Her *Collected Poems* (John Lane, 5*s.* net), by its own high example, refutes almost all the generalities with which criticism is wont to assay the poetry of women. The workmanship of her perfectly polished verse is in harmony with the strong, tender and invigorating thought, while at the same time possessing depth of feeling, true and tender sensibility, and keen insight. In the following noble sonnet one may trace in epitome the fine and womanly spirit which animated the heart of Rosamund Marriott Watson:

> Shall we not weary in the windless days
> Hereafter, for the murmur of the sea,
> The cool salt air across some grassy lea?
> Shall we not go bewildered through a maze,
> Of stately streets with glittering gems ablaze,
> Forlorn amid the pearl and ivory,
> Straining our eyes beyond the bourne to see
> Phantoms from out Life's dear, forsaken ways?
>
> Give me again the crazy clay-built nest,
> Summer, and soft, unseasonable spring.
> Our flowers to pluck, our broken songs to sing,
> Our fairy gold of evening in the West;
> Still to the land we love our longings cling,
> The sweet, vain world of turmoil and unrest.

And in the perpetual effort of mankind towards the light, the poet foresaw the unfading radiancy of evening:

> I see my imperfection perfected,
> My hampered hopes by stronger hearts set free,
> My halting plans by others crowned and sped,
> Whose feet shall find the paths I might not tread,
> Whose clearer eyes the things I loved shall see—
> The sunlight gold—the shadow of the dawn—

The autumn evening's amber sorcery,
When o'er my head the veil of death is drawn,
And all the waves of Night go over me.
And so I cannot but be comforted.
To think how fair my world will always be,
That Youth and Spring revive eternally,
That abler hands shall labour in my stead,
And gay new ventures dare the hazardous sea;
Thus shall I live again though I be dead:
And all my soul is glad unspeakably.

Mr. Eden Phillpotts, so well-known by his rugged West-Country types and those grimly beautiful Dartmoor scenes which he can so faithfully picture, in *The Iscariot* (John Murray, 3*s*. 6*d*. net) has given us a dramatic lyric in blank verse. The poem is imagined to be a long speech of explanation delivered by Judas in the chamber of Caiphas to the listening Sanhedrin just after he has thrown down the price of betrayal, and before he goes out into the dawn to accomplish his doom. Judas describes his own dream of a Kingdom of Heaven on earth, of a Messiah extending the dynasty of David over the world. He tells of his meeting with Jesus, and in almost Nietzschean language details his impatience with Christ's preoccupation with the servile classes. Judas traces the steps by which he was converted to belief in the Master's divinity, but insists that he found him lagging on the way to self-revelation, till at last the inspiration seized him to force Jesus, by sham-betrayal, into a demonstration of his divine power. Let me quote a specimen of Mr. Phillpott's style from the lines which describe Christ's transfiguration after his agony in the garden of Gethsemane:

The entranced night awakened at his word
And burst its long suspension—budded, bloomed
In scent and song and joyful murmurings
Through every dusky dene and solemn depth
Of all those woodland ways. For nigh at hand,
Within a myrtle thicket by the path
That hither led, where the sweet mastic grows
And fragrant, hoary herbs defy the sun,
The liquid music of a little bird
Now sudden tinkled forth melodiously.
A hidden bulbul had begun to sing
In dreams upon his perch, then waked himself
And poured from out that dewy dingle dark
A hymn of praise; so that the bird and I
Were first of the world's creatures to proclaim
The Son of God. Then round about there sprang
Great candid lilies from adoring earth,
That lifted all their silver censers sweet
About his dusty knees.

Mr. Stephen Phillips' new play *The King* (Swift, 2*s*. 6*d*. net), is called after the Greek model though the unity of place is not observed

and there is no chorus. The story which he has invented is a terrible one, and he tells it well, clearly and dramatically. The moral of course is that your sin will find you out. The King's illegitimate daughter whom he had brought up, unacknowledged at court, had met and loved the king's son. When he wished to abdicate in favour of his heir and marry him to the daughter of a neighbouring king, the doomed pair, to whom a child is to be born, on learning the truth resolve to die. There are telling and beautiful phrases. When the unhappy girl hears her lover is destined for another:

> Ah, but renunciation hath a fire,
> It is not cold; God knows it is not cold.

And the prince, talking of love:

> Why, you encircle me as doth the air,
> And nothing breathes or moves apart from you.
> The universe hath got from you a soul;
> Since first I saw you, on a fated night,
> From the dark palace casement secretly,
> Leaning with loosened hair to midnight lilies,
> O then more solemn grew the woods, the hills
> More strange, the mere more perilous still,
> More lone the bird, returning in red light,
> And, ah! that moon new brought upon the heaven!

Lyrics and Narrative Poems, by Herbert Trench (Hodder and Stoughton, 5*s.* net), are *Deirdre Wed and Other Poems* of 1901, and the *New Poems* of 1907, together with fifteen new poems, issued in a sort of pocket-edition format, barely seven inches high. More than any other living poet Mr. Herbert Trench is the successor of Tennyson. He seems to represent for our generation the dignity of the poetical profession, the magnificent claim of the poet to be concerned with the highest thought of the time. He has been truly styled "the poet of leaves," and this not only in reference to his beautiful *Ode on a Silver Beech* and the beautiful lyric fragment

"I put aside the branches . . ."

but in a more general sense; for in the whole movement of his verse, rooted in strength, we feel a sensitive response to all the sounds of a great forest. In the fourteen odes which open the book we have examples of all Mr. Trench's finest work, passages of extraordinary beauty of vision and of workmanship.

New Novels.

Although like nothing he has ever written before, *The Antagonist* (Chapman and Hall, 6*s.*) will probably rank as Mr. Temple Thurston's best work. The story is "real" to the core, and is set in a little Worcestershire village. It deals with events such as happen in the everyday lives of all of us, and is just the unfolding of the life of a more than usually sensitive but perfectly human boy, a fledgling artist destined to achieve great things. We see Dicky Furlong from the age of 10 to 18. The death of his understanding mother leaves his love-dependent soul with only an elder sister to lean upon. Between

him and his father, an ex-Junker who reads Carlyle and whose watchword is duty while his ideas are patriarchal, there is but little true love; only that "antagonism" which spells tragedy in myriads of families and has done so since the world began. Another "antagonism," that between men and women, is dealt with, and in Dirky and Dorothy Leggatt we see the awakening of manhood and womanhood, with all the unspoken, half-realised questionings that accompany it.

(Schluß folgt.)

London. LINA OSWALD.

DIE VERSAMMLUNG DES SCHWEIZERISCHEN NEUPHILOLOGENVERBANDES IN BASEL, 28. UND 29. SEPTEMBER 1912.

Nach den bestimmungen der statuten hätte die versammlung des Schweizerischen neuphilologenverbandes in verbindung mit der zusammenkunft des Schweizerischen gymnasiallehrervereins in Lausanne stattfinden sollen. Verschiedene umstände haben dies unmöglich gemacht, und so ist den *[illegible]* die aufgabe zugefallen, die diesjährige sitzung zu veranstalten.

In seinem eröffnungswort erstattete der präsident des verbandes, herr prof. Th. Vetter in Zürich, bericht über die tätigkeit des vorstandes im verflossenen vereinsjahr. In erster linie über seine bemühungen, vom bund eine bewilligung an sog. auslandstipendien für lehrer der fremden sprachen zu erwirken. Der umstand, daß zwei vorsteher des departements des innern, die bundesräte Schobinger und Ruchet, während dieses zeitraums starben, hat die angelegenheit nicht zum abschluß kommen lassen; doch aufgeschoben ist nicht aufgehoben, und der neue departementsvorsteher hat bereits versprochen, das gesuch prüfen zu wollen. Sodann widmete der redner einige warme worte des angedenkens dem so plötzlich und so jung verstorbenen vorstandsmitglied, dr. E. Schindler (Bern). In dritter linie berichtete herr prof. Vetter kurz über die versammlung des Allgemeinen deutschen neuphilologenverbandes in Frankfurt a. M., an der eine beträchtliche anzahl schweizer teilnahmen. Das gab ihm anlaß, einige herren zu begrüßen, die aus der deutschen nachbarschaft, aus Mülhausen, Straßburg und Freiburg hergekommen waren, besonders aber herrn direktor Walter aus Frankfurt a. M. und den abgesandten des Deutschen neuphilologenverbandes, herrn oberlehrer dr. Sander, von der musterschule in Frankfurt a. M. Hierauf gab der vorsitzende das wort herrn privatdozenten dr. E. Walser aus Zürich zu seinem vortrag über: *Die konzilien von Konstanz und Basel, zwei etappen in der geschichte der kirchenreform und des humanismus.* Der redner zeigte überaus klar und anschaulich, wie die beiden großen kirchenversammlungen zustande kamen und welche bedeutung sie in der geistigen entwickelungsgeschichte haben. In ihnen sehen wir zwei erscheinungen friedlich nebeneinander bestehen, die später, bei der reformation, sich verschmelzend, eine gründliche umwälzung herbeiführten. Diese beiden erscheinungen waren das reformbedürfnis der kirche, das in der ganzen christenheit empfunden wurde, und der humanismus. Die zweite hat

durch die beiden konzilien am meisten gewonnen. Denn während die anläufe zu einer reinigung und neugestaltung der kirche eigentlich zu nichts führten und keine bleibenden folgen hatten, wurde die sache des humanismus gewaltig gefördert. In Konstanz erschienen eine anzahl männer, italiener, die sammler und kenner alter litteraturschätze waren, der bedeutendste Poggio Bracciolini. Diese entdeckten in den städten und klöstern süddeutscher gegenden eine große zahl wertvoller handschriften, die, in früheren jahrhunderten von den mönchen angefertigt, im schutt und moder zu verderben drohten. Im basler konzil sodann geschah etwas anderes: der humanismus, bisher eine national-italienische bewegung, wurde nach Deutschland verpflanzt; namentlich wurde gerade Basel selber ein hauptsitz humanistischer bestrebungen. Der sehr gehaltvolle vortrag würde namentlich auch den historikern freude gemacht und sie überzeugt haben, daß die philologie ihren forschungsbereich nicht so eng zieht, wie vielfach angenommen wird.

Die zweite darbietung war ein stück praktischer schularbeit. Herr Hubert Matthey behandelte mit einer seminarklasse der töchterschule das schwierige gedicht *Moïse* von Alfred de Vigny und zeigte der mit lebhafter teilnahme lauschenden versammlung, wie auf den oberen stufen der mittelschule ein anregender und wahrhaft bildender litteraturunterricht erteilt werden kann.

Herr Pierre Bovet, bisher professor der philosophie an der universität Neuenburg, von jetzt an der leiter des neugeschaffenen instituts Jean-Jacques Rousseau in Genf, machte uns bekannt mit zweck und zielen dieser gründung. Sie ist dazu bestimmt, den erziehungswissenschaften in allen ihren zweigen und abstufungen eine stätte zu bieten. Hier soll gesammelt und zur weiteren verbreitung zubereitet werden, was diese wissenschaften bereits gefunden haben; hier soll vornehmlich auch nach dem geforscht werden, was noch zu finden und zu ergründen übrig bleibt. Von den vielen verschiedenen gebieten, die das institut Jean-Jacques Rousseau zu beackern gedenkt, hob der vortragende das der lebenden sprachen besonders hervor, indem er die probleme anführte, die man in erster linie einer lösung entgegenführen wolle.

Den abend verbrachte die gesellschaft in gemütlichstem beisammensein im saal des Schützenhauses.

Am sonntag vormittag um 10 uhr war man wieder an der arbeit. Herr prof. dr. E. Tappolet sprach über *Die reichhaltigkeit des wortschatzes bei einfachen begriffen, veranschaulicht an den namen der haustiere in den mundarten der französischen Schweiz*. Der mundartforscher, der anfängt, die gesammelten sprachreichtümer zu ordnen, seine funde zu bewerten und zu deuten, sieht sich bald den mannigfaltigsten problemen gegenüber. Die beobachtungen eigentümlicher erscheinungen häufen sich rasch, und dem scharfsinn des erklärers steht ein weites feld offen. Eine solche erscheinung ist die ungleichheit des wortreichtums bei scheinbar gleichen verhältnissen. Wie kommt es, daß für gewisse haustiere im ganzen sprachgebiet je nur ein name vorkommt, während es für andere viele gibt? Die wörter *cheval*, *étalon*, *vache*, *veau*, *poulain*, *chèvre*, *verrat* sind alleinherrscher, während für

stute, stier und sau eine ganze anzahl bezeichnungen vorkommen. Wie kam es andererseits, daß für den begriff „schwein“ in der ganzen französischen schweiz zwei wörter (*porc*, *kajo*) im gebrauch sind, die durchaus gleichwertig scheinen? Oder: was hat bewirkt, daß in einigen, örtlich weit auseinanderliegenden, bezirken nur eine bezeichnung für ochs und stier bekannt ist?

Jede dieser eigentümlichkeiten hat ihre eigene geschichte. Was z. b. die letzte betrifft, so fehlt für *ochs* eine besondere bezeichnung da, wo die ochsen ganz oder fast ganz fehlen, weil man für sie keine verwendung hat. Daß für *hengst* nur ein name aufkommen konnte, dürfte seinen grund in dem umstand haben, daß eben sehr wenig hengste gehalten werden, wie umgekehrt die kuh auch ganz einheitlich benannt wird, weil sie ein so wichtiger, so gewöhnlicher artikel ist, daß kein anderer name den einmal vorhandenen verdrängen konnte. Für den stier hingegen haben die welschschweizer nicht weniger als 14 verschiedene bezeichnungen. Er verdankt dies der tatsache, daß er eine weder allzu seltene noch eine allzu tägliche erscheinung ist. Weil man ihn einerseits nicht oft auf der gasse sieht, weil er andererseits eine bedeutende rolle spielt, hat sich die phantasie des volkes viel mit ihm beschäftigt und ihm die vielen namen beschert.

In der urwüchsigen sprache des volkes gibt es keine einheitlichkeit. Alles hängt von den verhältnissen ab. So lange ein pferd zu keinen klagen anlaß gibt, hat es nur einen namen: den allgemeinen. Wird es alt und gebrechlich, dann fängt der mensch an seine gefühle zu äußern, und er drückt diese in den spottnamen aus, die er einem alten klepper anheftet: die Welschschweiz kennt deren dreißig!

Als letzte darbietung kam der vortrag von herrn prof. dr. Hans Hecht in Basel über die *Frage der authentizität von Shakespeares „Timon von Athen.“* Der *Timon* ist das werk Shakespeares, von dessen geschichte wir am allerwenigsten wissen. Zum erstenmal wurde es gedruckt in der folioausgabe des jahres 1623. Von einer aufführung, von irgendeiner anspielung aus früheren jahren ist gar nichts bekannt. Es fehlt auch die kenntnis der quellen. Die ersten Shakespeareforscher nahmen das stück denn auch ohne weiteres als ein echtes werk Shakespeares an. Sie hatten noch nicht an allem erdenklichen zweifeln gelernt, und sie waren nicht so sehr auf spitzfindiges deuteln bedacht, wie die neueren schulen. Erst 1838 trat der kritiker auf, der etwas gemerkt haben wollte und aus den oft hervorgehobenen ungleichheiten und mängeln des dramas den schluß zog, daß Shakespeare nicht der alleinige verfasser sein könne, daß vielmehr ein anderer für die verfehlten teile verantwortlich gemacht werden müsse. Und zwar nahm dieser kritiker (Knight) an, es sei dies ein älterer dramatiker, dessen werk der stratforder bloß überarbeitet habe. Nicht lange ging's, so kam ein zweiter (Fleay), der behauptete, die sache verhalte sich umgekehrt: irgendein stümper habe ein von Shakespeare entworfenes und teilweise ausgeführtes werk auf seine weise zugerichtet. Seit mehr als 50 jahren schwankt die kritik nun von der einen der beiden anschauungen zur anderen, ohne je zu einem annehmbaren ergebnis zu gelangen. Von den zwei neuesten veröffentlichungen — die eine von dem deutschen Conrad, die andere von dem amerikaner

Wright, beide aus dem jahre 1910 — vertritt die eine den ersten, die andere den zweiten standpunkt. Herr prof. Hecht hat mit der unglücklichen überlieferung gebrochen und einen neuen weg eingeschlagen. Er findet, die unbekannte größe, das unbestimmbare x der bisherigen erklärer sei in das problem hineinkonstruirt worden, und er fragt sich: wäre es nicht denkbar, daß Shakespeare am ende doch der alleinige verfasser wäre? Er kommt zu dem schluß, daß das nicht nur denkbar, sondern sehr wahrscheinlich sei. Die angezweifelten stellen sind im grunde gar nicht unshakespearisch; ein vergleich mit anderen dramen des dichters ergibt zahlreiche, sehr deutlich sprechende seitenstücke. Der vortragende versucht dabei keineswegs, die ungleichheiten des werkes in abrede zu stellen. Seine erklärung ist diese: der *Timon* ist ein unvollendetes werk Shakespeares, ein sehr weit gediehener entwurf. Der dichter ließ ihn unvollendet, weil ein anderes werk, das denselben vorwurf behandelt — die menschliche undankbarkeit —, der *König Lear*, ihn mehr anzog.

Herr prof. Th. Vetter fand die these äußerst scharfsinnig durchgeführt und originell, betonte jedoch, die schlußfolgerungen nicht annehmen zu können. Was mich betrifft, so glaube ich, der standpunkt prof. Hechts sei der richtige. Den besten beweis sehe ich in der tatsache, daß der *Timon* keine geschichte hat. Hätte Shakespeare darin ein älteres stück neubearbeitet, so wäre von diesem etwas bekannt; hätte ein anderer sein fragment ergänzt, so hätte er wohl auch eine veröffentlichung oder aufführung zustande gebracht. Das fehlen aller anhaltspunkte erklärt sich daraus, daß Shakespeare das unfertige drama bei sich behielt: es ist als ein *posthumes* werk zu betrachten. Dieselbe ansicht vertritt auch prof. Israel Gollancz (*Preface to the edition published by McKay*, Philadelphia):

In all probability Shakespeare's unfinished MS., containing the main parts of the play already written out, with the general plan merely outlined, was worked up after Shakespeare's death into the play we possess: it cannot be finally determined whether this elaboration was undertaken for stage representation, or for the purpose of fitting it for a place in the First Folio . . . he probably found the theme uncongenial and cast it aside.

Den schluß der tagung bildete die erledigung der vereinsgeschäfte. Als vorort des verbandes wurde Basel bestimmt. Nachdem herr prof. dr. E. Tappolet das präsidium abgelehnt hatte, wurde der unterzeichnete mit der leitung betraut. Die nächste versammlung wird in Baden stattfinden in verbindung mit der versammlung des vereins der Schweizerischen gymnasiallehrer.

Basel. Ernst Dick.

BESPRECHUNGEN.

Egmont. Ein trauerspiel in fünf aufzügen von J. W. v. Goethe. Zum schulgebrauch und selbstunterricht herausgegeben von dr. G. Frick. *Deutsche schulausgaben*, herausgegeben von dir. dr. H. Gaudig und

dr. G. FRICK. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. 1907. 112 s. kl. 8°. M. —,60.

Der text ist ohne einleitung, dagegen mit nützlichen und erfreulicherweise nicht allzu reichlichen fußnoten gegeben. Von diesen scheinen mir zwei nicht ganz genau: der „pritschmeister" (s. 3, z. 20) ist doch wohl nicht ein hanswurst mit der pritsche, der das „spiel" mit seinen possen begleitet, sondern, wie schon Weigand-Hirt, *D. Wb.*, *s. v.* bemerkt, „die mit der pritsche die ordnung auf dem schießplatz ... handhabende lustige person" — genauer: der *anzeiger* bei der scheibe. Die „französischen psalmen" der kalvinisten sind nicht bloß „französische kompositionen der psalmen" (s. 9, z. 2), sondern Clément Marots nachdichtungen, deren poetische form zuvörderst sie überall einbürgerte; vgl. *Œuvres de Clément Marot* ed. Charles d'Héricault, Paris 1867, s. CX, 379 ff. — S. 97 ff. enthält den „anhang": I. Zeittafel zu Goethes leben. II. Selbstzeugnisse Goethes zur geschichte der abfassung. III. Zeittafel zur geschichte des abfalls der Niederlande. IV. Durchblick durch (!) das drama. V. Rückblick auf das drama. — Warum sind in II. die stellen aus *Dichtung und wahrheit*, buch 20, umgestellt und in 3 unorganische abschnitte (2., 3., 4.) zerlegt? Die reihenfolge bei Goethe ist doch 3., 2., 4! Diese „selbstzeugnisse" wären zu vermehren durch eine reichlichere auswahl von stellen aus Eckermann — ich denke besonders an 25. 12. 1825 und 19. 2. 1829 —, den briefen und den werken — hier unter führung des kürzlich erschienenen trefflichen *register*bandes zur jubiläumsausgabe (s. 83). — In IV. sind die schemata in 1.: „handlung und gegenhandlung" und 2.: „überblick über (!) die handlungen" vortrefflich, weil sie zum selbständigen herausarbeiten der charaktere anregen; dagegen die zergliederung des dramas in 3. „durchführung der handlung" und V. viel zu breit (s. 104—112); solche ausführlichkeit tötet ja geradezu die selbständigkeit. Gegen manche ausführungen habe ich bedenken: ist wirklich Albas verhalten „dem sohne gegenüber von rein menschlicher empfindung väterlicher liebe" getragen (s. 108)? Ist ihm der sohn nicht vielmehr auch nur der träger seines ehrgeizes, die wachstafel, in die er schreibt, was er will? Und wenn Egmont in der gefängnisszene noch einiges dazu schreibt, ohne die schrift des vaters auslöschen zu können, heißt das: „Ferdinand, vorher unbedeutend und willenlos, faßt sich zu edler männlichkeit zusammen" (s. 109)? S. 111 spricht doch mit recht von seiner „doppelnatur". Brackenburg, s. 111 treffend als „tatenlose null" bezeichnet, scheint s. 110 als „bild der rührenden, selbst- und neidlosen unglücklichen liebe" zu günstig charakterisirt; er ist doch vom dichter wohl überhaupt nur als folie zu Egmont ausgeführt und kaum mit einem eigenen dramatischen lebenskeim ausgestattet, wenn auch im übrigen höchst lebenswahr.

Entschieden zu kurz gekommen ist das *ästhetische* und *biographisch-litteraturgeschichtliche* moment. *Hier*, und nicht in der zerlegung der akte in exposition usw. sind dem schüler hülfen und anregungen vonnöten. Der herausgeber weist nicht darauf hin, daß der dichter alles nur darauf anlegte, ein charakterbild Egmonts zu geben; daß dieser haupt- und grundabsicht, das walten des dämonischen in einem menschen sichtbar werden zu lassen, alles andere, das eigentlich „dra-

matische", die handlung, so sehr zurückdrängt, daß man von schweren dramatischen *mängeln* reden kann, was auch schon Schiller getan hat; auf dessen schrift über *Egmont* und seine bühnenbearbeitung findet sich nirgends ein hinweis. Der herausgeber sucht wie bei einem voll-„drama" überall eine straffe verkettung der *handlung* aufzuweisen, während doch Goethe nicht so sehr auf den aufbau eines solchen als auf die ausführung eines fesselnden *menschenbildes* wert legte. Egmont ist fast ein leidender „held"; er handelt nicht, er *läßt* handeln. Und zwar weil das „dämonische" in *ihm* wirksam ist. Der herausgeber scheint die eigenartige goethische auffassung dieser kraft zu verkennen, wenn er sie nicht nur in *Egmont*, sondern auch in der *gegenhandlung* sucht; *nur* in Egmont waltet es; das lehren *alle* äußerungen Goethes. Und der dichter hat das dämonische in seinen helden verlegt, weil er diese freundliche und zugleich feindliche gewalt in sich *selbst* empfand und nach seiner gewohnheit „hinter ein bild flüchtete". Diesen lebendigen zusammenhängen zwischen *dichter* und *dichtung* ist der herausgeber gar nicht nachgegangen, und ein hinweis auf sie scheint doch unendlich wichtiger als ein „rückblick auf die bedeutsamsten der gewonnenen anschauungen und begriffe" (s. 110 ff.), als da sind geschichtliche bilder, niederländisches volkstum usw., die sich dem leser und zuschauer von selbst ergeben. — Auch auf die stellung des Egmont in der entwickelung von Goethes dichterischem schaffen hätte hingewiesen werden können; F. nennt nur kurz das formale element der „vermischung verschiedener stilgattungen: der naturalistischen ... seiner jugendpoesie und der hohen, idealen der ... klassizirenden epoche" (s. 112); hier tat eine aufklärung darüber not, *warum* Egmont als ganze komposition wie in einzelheiten des stiles zwischen dem *Götz* und *Iphigenie* steht; die innere und äußere entstehungsgeschichte war zu skizziren von der Lilizeit über die ersten weimarer jahre bis zum abschluß in Italien; Franz Munckers gediegene *einleitung* s. XXXIII—LII des 11. bandes der jubiläumsausgabe, auf den jeder geweckte schüler im litteraturverzeichnis s. 98 hinzuweisen wäre, liefert hierzu genug stoff. Alles dies ist für primaner durchaus nicht zu hoch, wenn das drama, wie es doch wohl sein muß, auf dieser stufe und im anschluß an Goethes leben behandelt wird. Ob es tunlich ist, darauf hinzuweisen, warum gerade *Egmont* nach einer musikalischen ergänzung rief, die ihm dann ja durch Beethoven zuteil geworden ist, und wieweit ein verfolgen der Egmontmotive etwa im *Prinzen von Homburg* oder *Wallenstein* rätlich, wird von der jeweiligen zusammensetzung der klasse abhängen. Als stoffliche anregung aber ließe sich im anhang der ausgabe gewiß eine kurze notiz anbringen, in der die lektüre von Schillers *Geschichte des abfalls der Niederlande*, Wilhelm Raabes *Schwarzer galeere* (*Wiesbadener volksbücher* nr. 18), Freiligraths *Geusenliedern* u. dgl. empfohlen wird. Die schüler pflegen für solche anregungen recht dankbar zu sein.

Ich bin in der besprechung des kleinen heftes ausführlicher geworden, als es üblich ist; doch drängte es mich, einmal auszusprechen, was die schulausgabe eines klassischen dramas nach meiner überzeugung leisten soll.

Düsseldorf. Paul Wüst.

Hans Hoesli, *Éléments de langue française.* Entwurf eines lehrmittels für die I. klasse. Jahrbuch 1910 der sekundarlehrerkonferenz des kantons Zürich.

—, —. Entwurf eines lehrmittels für die II. klasse. Herausgegeben von der konferenz der sekundarlehrer des kantons Zürich. Töß-Winterthur, verlag von Walter & Gremminger. 1911. Mit lehrerheft.

Hoesli hat sich mit seinen entwürfen ein unbestreitbares verdienst um den französischen unterricht seines kantons erworben. Er benutzt die phonetik, die anschauung, die handlung, das gesungene lied und versteht es, die modernen hülfsmittel des neusprachlichen unterrichts heranzuziehen und in geschicktem zusammenhange miteinander zu verwenden, ohne dabei die rücksicht auf die besondere gestaltung der schulverhältnisse zu verlieren, für die das buch bestimmt ist.

Manche einzelheiten, die gegen eine einheitliche durchführung der methode sprechen, erklären sich vielleicht aus dieser rücksicht. Zu der lauttafel wird von anfang an neben den lautzeichen die historische schrift geboten. Das stört die einheit des lautzeichens, das die einheit des lautes hervorheben soll, und kann leicht zur verwirrung zwischen lautschrift und rechtschreibung führen. Gelegentlich werden deutsche fragen gegeben, die übersetzt werden sollen. Eine solche übersetzung zur hinleitung auf sprechübungen ist gefährlich, denn sie gewöhnt den schüler leicht daran, stets auf das deutsche zurückzugehen, wenn er französisch verstehen oder sprechen soll. Sollte wirklich einmal das verständnis der französischen frage so schwer fallen, daß es ohne übersetzung unmöglich erscheint, so mag diese im unterricht gelegentlich mündlich gesucht, nicht aber als gedruckte anleitung im lehrbuch gegeben werden. Die übersetzung aus dem deutschen ins französische nimmt überhaupt einen breiteren raum ein, als der erziehung zum freien sprachgebrauch dienlich ist. Die übersetzung von einzelsätzen, bei denen der schüler sich wenig denkt, ist am besten ganz zu meiden, weil sie den schüler dazu verleitet, gedankenlos zu sprechen. Wenn übersetzungen angestellt werden sollen, so wäre zum ausgleich ihrer nachteiligen wirkung der stoff des deutschen textes zunächst in mündlicher frage und antwort zu gliedern und wieder zusammenzufassen und vom schüler frei wiederzugeben, bevor er wörtlich übersetzt wird. Der entwurf bringt im anschluß an französische lesestücke zusammenhängende texte, die sehr wohl in dieser weise sich behandeln lassen. Er ist übrigens noch kein fertiges lehrbuch und wird vielleicht noch einige umgestaltung erfahren. In seinen wesentlichen zügen ist er schon jetzt ein recht wertvolles lehrmittel, das reiche anregung geben kann.

Frankfurt a. M. B. Eggert.

Alte deutsche legenden. Gesammelt von Richard Benz. Jena, E. Diederichs. 1910. Brosch. m. 4,50. Geb. m. 6,—. Pergt. kolor. m. 12,—.

Byzantinische legenden. Deutsch von Hans Lietzmann. Jena, E. Diederichs. 1911. Brosch. m. 5,—. Geb. m. 6,—.

„Ein stück vergessener dichtung“ wird einem größeren leserkreis aufs neue zugänglich gemacht durch Benz' *Auswahl alter deutscher legenden*. Hoffentlich läßt sich niemand durch den titel *Legenden* abschrecken. Es handelt sich hier nicht um heiligengeschichten, die für ein traktätlein erbaulich zugestutzt sind, sondern um eine feinsinnige erneuerung der besten legenden, niedergeschrieben in der guten alten zeit, die gläubiger war als die unsrige, die keine rücksicht auf andersgläubige zu nehmen hatte. Und da steht manches zu lesen, was heute auch ein ketzer wohl beiseite ließe, gemäß dem rezept eines franzosen: *Nous respectons Dieu davantage depuis que nous ne croyons plus en lui*. Es handelt sich fast durchweg um echte dichtung, die auch stofflich für unsere tage noch lebendige bedeutung hat. St. Georg, Christophorus, Franziskus von Assisi, Antonius der Einsiedler, Katharina, Barbara, Theodora, Agnes, Maria Ägyptika, welchem verehrer bildender kunst sind die namen nicht geläufig? Und welchem litteraturfreund widerstrebte die alte gedrängte fassung der geschichte von Sankt Julian, könig Oswald, St. Patricks fegefeuer, St. Menrat und Gregorius auf dem stein, die z. t. moderne dichter zur neubearbeitung gereizt haben? — Benz' darstellung stützt sich auf die große sammlung von heiligenleben, die 1471 zu Augsburg zum erstenmal gedruckt wurde. Er kürzt und ändert gelegentlich bewußt, „um die dichtung für uns zu retten“; wer wird darum den herausgeber tadeln wollen? Die ausstattung ist meisterlich dem stoff angemessen: handpostillenformat, kräftiges kerzengelbes papier, groblinige holzschnitte und doppelspaltiger druck in derben typen, wie man sie in alten gebetbüchern findet.

Ein prächtiges gegenstück zu den *Alten deutschen legenden* bilden die *Byzantinischen legenden*, in der flüssigen übersetzung von Hans Lietzmann. Eine ganz andere welt, „ein wunderlicher zauberwald“, worin „geschichte und fabelei, sage und mythus, novelle und schwank sich zu einem sinnverwirrenden gerank verschlingen, das den fuß des forschers oft in dem gleichen maße hemmt, als er das auge des farben- und gestaltenfrohen künstlers erfreut.“ Vier typen mönchischer erzählungskunst will Lietzmann in seiner auswahl vorführen. Das bisher noch nicht gedruckte leben des *Heiligen Daniel auf der säule* soll gelten als „muster einer von fabelei fast freien, kulturhistorisch höchst wertvollen geschichtschreibung.“ Der *Heilige Martinian* ist eine novelle. In der geschichte von *Symeon dem narren* verbinden sich „historische erinnerungen an einen mit abergläubischer scheu als heilig betrachteten geisteskranken mit altüberkommenen schwänken.“ Die *Geistliche wiese* endlich ist „das beste beispiel für die buntscheckigen sammlungen kleiner erzählungen: sie vereinigt in sich so ziemlich alle formen asketischer schriftstellerei und ist das beliebteste volksbuch des byzantinischen mönchtums geworden.“ Es braucht eine weile, bis man sich in die fremde anschauungsweise hineingelesen hat. Unserem geschmack kommen die anekdoten der *Geistlichen wiese* und der *Heilige Martinian* am ehesten entgegen. Anders das leben des *Heiligen Daniel*; um seinen leib zu kasteien, hängt sich Daniels schüler Titus an stricken auf, die er unter den achseln durchzieht; Daniel selbst treibt auf seiner säule die askese so weit, daß seine füße von fäulnis und wurm-

fraß nahezu aufgezehrt sind, und die küßt eine fromme, vornehme frau voller inbrunst; das erinnert schon an die unappetitlichsten auswüchse der späteren mystik. Anders Symeon, „der narr um Christi willen", der seine heiligkeit kaschirt, indem er eulenspiegeleien treibt, an fasttagen *coram publico* fetzen fleisch gierig hinunterschlingt, nackt in ein frauenbad eindringt, auf der gasse mit den dirnen tanzt und unzüchtige grimassen schneidet! Kulturgeschichtlich sind diese legenden von hohem interesse; sie sind auch ein tröstliches exempel von gottes langmut, der in seinem dienst einen jeden eigene wege gehen läßt, mögen sie auch wunderliche sein. — Auch für die *Byzantinischen legenden* gab der stoff die richtlinien der künstlerischen ausstattung: ein klarer, satter druck in schöner antiquatype, dazu kommen stilgerechte, byzantinische zeichnungen von Hans Lietzmann.

Beiden legendenbänden ist, zumal bei liebhabern schöner bücher, die weiteste verbreitung aufrichtig zu wünschen.

Die deutschen volksbücher. Herausgegeben von dr. Richard Benz. 1. *Historia von D. Johann Fausten.* 1911. — 2. *Historie von den sieben weisen meistern.* 1911. — 3. *Tristan und Isalde.* 1912. Jena, E. Diederichs. Band geb. je m. 3,—.

In unseren tagen der wahllosen neuherausgabe, wo selbst die klassiker in einem staatsgewand auf den plan treten, war es ein glücklicher gedanke, auch die deutschen volksbücher wieder aus der versenkung heraufzuholen. Wer weiß heute von den alten geschichten noch viel mehr als die namen, mit denen sich vage vorstellungen verbinden? Allenfalls hat man Schwabs bearbeitung für die jugend gelesen, vielleicht auch Simrocks erneuerung, und wieder vergessen. Und doch wäre es schade, wenn dieser reiche schatz alter dichtung unserem volk ganz verloren gehen sollte. Von dem gesichtspunkte aus ist die neuausgabe von Benz ein verdienstvolles werk zu nennen. Bisher liegen drei bände vor: *Die Historia von D. Johann Fausten, Die historie von den sieben weisen meistern* und *Die historie von herren Tristan und der schönen Isalde von Irlande.* Der *Faust* gibt den text des volksbuches von 1587, bereichert um 27 kapitel aus späteren ausgaben, dem nachdruck von 1587, dem Faustbuch von 1590 und Widmanns *Historie*; die *Sieben meister* fußen auf der heidelberger handschrift *cod. pal. germ.* 149 mit berücksichtigung der drucke des 15. jahrhunderts und des *cod. pal. germ.* 106; der *Tristan* folgt der ältesten 1484 in Augsburg bei Anton Sorg erschienenen ausgabe unter benutzung auch späterer drucke des 15. jahrhunderts. Also überall ist auf die ursprünglichen fassungen zurückgegangen. Die bändchen sind keine neudrucke; das wäre ein schlag ins wasser gewesen; kein mensch würde sie lesen; der dunkeln stellen und ungewohnten wortformen wären zu viel. Andererseits handelt es sich auch um keinen völligen umguß in modernstes deutsch. Benz hat sich weislich in der mitte gehalten. Die alte sprache ist fast wörtlich beibehalten, auch die altertümliche wortform, wo der herausgeber sich davon eine ästhetische wirkung versprach. So ist er inhalt und form der volksbücher gerecht geworden, und die alten, wundersamen mären haben auch im neuen gewand „kraft, rhythmus und klang", wie der urform nachzu-

rühmen war. Die ausstattung ist zweckentsprechend archaisirend: rauhes, wie leicht angegilbtes papier und eine schöne große frakturtype. Die geschmackvollen bändchen seien jedem freunde alter volksdichtung aufs wärmste empfohlen.

Frankfurt a. M. Lorenz Petry.

VERMISCHTES.

ENGLISCHE *PUBLIC SCHOOLS* 1911.

(Nach *The Public Schools Year Book* 1912.)

The Public Schools Year Book erscheint seit 1899 jährlich im januar zum preise von 3*s.* 6*d.* und wird im auftrage der *Headmasters' Conference* herausgegeben.[1] Dieser kleine, aber angesehene verband besteht zurzeit aus den direktoren von 114 höheren schulen der Britischen Inseln, die die folgenden bedingungen erfüllen.

1. Die schule soll im öffentlichen interesse von irgendeinem kuratorium beaufsichtigt werden, das nach bestimmten satzungen gewählt worden ist (*by some statute, scheme or trust deed*).
2. Sie soll mindestens 100 schüler haben.
3. Unter den studenten Oxfords und Cambridges sollen mindestens 10 ihrer früheren schüler sein, die direkt von der betr. schule dorthin gegangen sind.
4. Sie soll im durchschnitt 5—6 schüler jährlich nach Oxford oder Cambridge senden.

Die hier vertretenen schulen werden, wie der titel des jahrbuches sagt, als *Public Schools* bezeichnet, so daß durch die von der *Headmasters' Conference* aufgestellten bedingungen eine neue definition für den begriff *Public School* geschaffen worden ist. Es sind demnach schulen, die bis zur universität vorbereiten, also *first grade schools,* die die von den beiden alten universitäten verlangte humanistische bildung vermitteln — allerdings haben so gut wie alle eine realabteilung daneben —, eine nicht zu kleine zahl von schülern besitzen und von einem kuratorium beaufsichtigt werden, so daß reine privatschulen ausgeschlossen sind. Diese definition ist weiter als die z. b. von Breul[2] gegebene; zum teil aus diesem grunde ist auch die zahl bedeutend höher als bei ihm (54—60).

Die ausführliche beschreibung dieser schulen füllt etwa die hälfte des buches. Es sind prospekte, die von den anstalten selbst

---

[1] *The Public Schools Year Book.* The Official Book of Reference of the Headmasters' Conference. 23rd Year of Publication. 1912. The Year Book Press. 31, Museum Street, W. C. 796 s.

[2] In Baumeisters *Handbuch der erziehungs- und unterrichtslehre f. höh. schulen,* 1897. I, 2, 767 s. Auch Wells, *English Education,* Berlin und München, 1910, definirt anders und will nur 40 schulen gelten lassen.

eingesandt worden sind und für einen jeden, der die einrichtungen der besten englischen schulen[1] in dem augenblicklichen stande kennen lernen will, eine fülle des interessanten bieten. Nach einigen kurzen angaben über gründung und entwicklung folgt eine liste der mitglieder des kuratoriums und lehrerkollegiums und die zahl der schüler. Dem charakter dieser angaben entsprechend werden die gebäude und einrichtungen der schule sowie der lehrplan bei den meisten eingehend beschrieben. Einen großen raum nimmt die aufzählung der von der schule verliehenen stipendien ein, von denen manche von neueintretenden schülern errungen werden können, andere wieder sollen beim verlassen der schule das studium ermöglichen oder doch erleichtern (s. u.). Dann kommen meist die bestimmungen über schulgeld und pensionspreis, wo ein solcher in frage kommt, und den schluß bilden die *prizemen*, d. h. die in dem letzten jahre mit preisen ausgezeichneten schüler, und eine liste der *honours*, d. h. der erfolge, die frühere schüler im laufe des jahres errungen haben.

Ich glaube, dem wunsche manches lesers der *N. Spr.* zu entsprechen, wenn ich eine liste dieser schulen mit gründungsjahr, sowie zahl der lehrer und schüler hier folgen lasse.

1. Abingdon School (Berks.), 1563. L. 9 (3)[2], sch. 120.
2. Aldenham Sch. (Herts.), 1597. L. 15 (2), sch. 210.
3. †[3]Beaumont College (S. J.), Old Windsor 1861. L. 16 *Rev.* u. 18 laien, sch.?
4. *Bedford Sch. 1552. L. 34 (12)[4], sch. ?[5].
5. Campbell Coll., Belmont b. Belfast, 1894. L. 13 (2), sch. 200.
6. †Berkhamsted Sch. (Herts.), 16. jahrh. L. 19 (4), sch. 465.
7. Birkenhead Sch., 1860. L. 12, sch. 220.
8. King Edward's Sch., Birmingham, 1552. L. 21 (7), sch. 470.
9. Bishop's Stortford Coll. (Herts.), 1868. L. 8 (7), sch. 145.
10. Blundell's Sch., Tiverton (Devon), 1604. L. 18 (6), sch. 250.
11. Boston Sch. (Lincolns.), 1554. L. 5 (2), sch. ?.
12. Bradfield Coll. (Berks.), 1850. L. 25 (4), sch. 260.
13. Bradford Grammar Sch. (Yorks.), 1662. L. 23 (2), sch. 584.
14. Christ Coll. (Brecon, Wales), 1541. L. 6 (1), sch. za. 100.
15. Brighton Coll., 1845. L. 19 (3), sch. 252.
16. Bristol Grammar Sch., 1552. L. 16 (7), sch. 392.
17. Bromsgrove Sch. (Worcesters.), 1553. L. 8 (3), sch. 140.

---

[1] Nur zwei schulen, die die bedingungen erfüllen, sind, wie die vorrede sagt, auf wunsch ihrer direktoren nicht im verbande und sind daher nicht beschrieben worden.

[2] Die zahlen in klammern bedeuten die lehrkräfte, die keinen akademischen grad besitzen. Es sind meist die vertreter der technischen fächer.

[3] Die mit einem kreuz bezeichneten schulen gehören dem verbande erst seit dem letzten jahre an.

[4] Darunter 5 damen im *Preparatory Department.*

[5] Die mit einem sternchen bezeichneten schulen führt auch Wendt, *England*, 1898, s. 272 ([4] 1912, s. 286) an. Es sind bei ihm 27.

18. The Leys Sch., Cambridge, 1875. L. 17 (1), sch. za. 155.
19. Perse Grammar Sch., Cambridge, 1615. L. 12 (6), sch. 210.
20. King's Sch., Canterbury, 1541. L. 16 (3), sch. 210.
21. St. Edmund's Sch., Canterbury, 1749. L. 9 (4), sch. 125.
22. Carlisle Grammar Sch., 1541. L. 8 (1), sch. 140.
23. *Charterhouse Sch., Godalming (Surrey), 1669. L. 32 (2), sch. 580.
24. Cheltenham Coll., 1841. L. 44 (5), sch. za. 750—800.[1]
25. Dean Close Sch., Cheltenham, 1886. L. 11 (2), sch. 220.
26. The King's Sch., Chester, 1541. L. 6 (4), sch. 150.
27. Chigwell Sch. (Essex), 1629. L. 7 (3), sch. 100.
28. *Christ's Hospital, West Horsham (Sussex), 1552. L. 38 (7), sch. 820.
29. *City of London School, 1834,[2] L. 22 (14), sch. 725.
30. *Clifton Coll., Bristol, 1862. L. 49 (2), sch. 650.
31. Whitgift Grammar Sch., Croydon (b. London), 1593. L. 22 (3), sch. 290.
32. Denstone Coll. (Staffs.), 1873. L. 17 (2), sch. 280.
33. †Dover Coll., 1871. L. 16 (4), sch. 200.
34. *Dulwich Coll. (b. London), 1619, neugegr. 1857. L. 37 (9), sch. 633.
35. Durham Sch., 1541. L. 9 (3), sch. 106.
36. Eastbourne Coll., 1867. L. 14 (3), sch. 200.
37. The Edinburgh Academy. 19. jahrh.[3] L. 18 (1), sch. 540.
38. Epsom College, 1855. L. 16 (4), sch. 280.
39. *Eton College, 1440. L. 62 (4), sch. 1000.
40. Exeter Sch., 1629. L. 9 (3), sch. 130.
41. Felsted Sch. (Essex), 1564. L. 20 (2), sch. ?.
42. Fettes College (b. Edinburg), 1886. L. 16 (4), sch. 230.
43. Giggleswick Sch. (b. Settle, Yorks.), 1512. L. 10 (4), sch. 150.
44. Trinity Coll. (Glenmouth b. Perth), 1847. L. 11 (3), sch. 138.
45. Elizabeth Coll. (Guernsey), 1563, neugegr. 1825. L. 7 (2), sch. 100.
46. *Haileybury Coll. (Herts.), 1864. L. 33 (2), sch. 510.
47. *Harrow School, 1571. L. 46 (4), sch. 500.
48. Hereford Cathedral Sch., 1381, neugegr. 1894. L. 5 (8), sch. 120.
49. Highgate Sch. (Middlesex), 1562. L. 22 (4), sch. 490.[4]
50. Gresham's Sch., Holt (Norfolk), 1552. L. 5 (2), sch. ?.
51. Hymer's Coll., Hull, 1889. L. 15 (3), sch. 266.
52. Ipswich Sch. (Suffolk), 1477. L. 9 (3), sch. 134.
53. King William Coll. (Isle of Man), 1833. L. 12 (1), sch. 170.
54. Owen's Sch., Islington (London), 1613. L. 18 (10), sch. 420.
55. †Victoria Coll. (Jersey), 1852. L. 9 (3), sch. 155.
56. *King's Coll. Sch. (Wimbledon b. London), 1829. L. 10 (6), sch. 235.
57. Lancaster Sch., 1472. L. 9 (1), sch. 153.
58. Lancing Coll., Shoreham (Sussex), 1848. L. 15 (5), sch. 228.
59. St. John's Sch. Leatherhead (Surrey), 1851. L. 14 (3), sch. ?.
60. Leeds Grammar Sch., 1552. L. 17 (5), sch. 274.

---

[1] Ein lehrer für 17 schüler.

[2] Dies jahr gibt die schule selbst als gründungsjahr an, Wendt a. a. o. darf nicht 1442 annehmen.

[3] *Incorporated by George IV.*

[4] Darunter 90 *boarders.*

61. Wyggeston Grammar Sch. (Leicester) ?[1]. L. 21 (7), sch. 585.
62. Liverpool Coll. (Upper Sch.), 1842. L. 12 (5), sch. 250.
63. Llandovery Coll. (Wales), 1848. L. 11 (2), sch. ?[2]
64. Loretto Sch. (b. Edinburg), za. 1860. L. 13 (3), sch. 138.
65. *Malvern Coll. (Worcesters.), 1865. L. 33 (3), sch. 470.
66. *Marlborough Coll. (Wilts.), 1843. L. 41 (3), sch. za. 750.
67. *Merchant Taylors' Sch., London, 1561. L. 24 (2), sch. 450.
68. Merchant Taylors' Sch., Crosby, Liverpool, 1618. L. 10 (6), sch. über 300.
69. Merchiston Castle Sch., Edinburg, 1833. L. 22 (2), sch. 270.[3]
70. Mill Hill Sch., London, 1807. L. 18 (6), sch. 238.
71. Monkton Combe Sch., b. Bath (Somersets.), 1861. L. 11 (6), sch. 157.[4]
72. Monmouth Grammar Sch., 1614. L. 9 (5), sch. 188.
73. Newcastle-under-Lyme High Sch. (Staffs.), 1872. L. 9 (3), sch. 160.
74. †Norwich Sch. (Norfolk), 1547. L. 8 (1), sch. 86.
75. Nottingham High Sch., 1513. L. 17 (5), sch. 380.
76. Oakham Sch. (Rutland), 1584. L. 8 (4), sch. 107.
77. Oundle Sch. (Northamptons.) 19. jh.?. L. 21 (5), sch. 350.
78. Magdalen Coll. Sch., Oxford, 1480. L. 8 (3), sch. ?.
79. Oxford High. Sch., 1878. L. 7 (5), sch. 145.
80. St. Edward's Sch., Oxford, 1863. L. 10 (1), sch. 120.
81. Plymouth Coll., 1854 (1878)[5]. L. 8 (6), sch. 170.
82. Portsmouth Grammar Sch., 1732. L. 8 (4), sch. 230.
83. St. Peter's Coll., Radley (Abingdon, Berks.), 1847. L. 20 (1), sch. 240.
84. St. Lawrence Coll., Ramsgate, 1879. L. 15 (4), sch. 200.[6]
85. Reading Sch. (Berks.), 1485. L. 11 (3), sch. 141.
86. *Repton Sch., Burton-on-Trent (Staffs.), 1557. L. 27 (5), sch. 368.
87. †King's Sch., Rochester, 1542. L. 7 (4), sch. 100.
88. *Rossal Sch., Fleetwood (Lancs.), 1844. L. 24 (4), sch. ?.
89. *Rugby Sch., 1567. L. 39 (5), sch. 570.
90. St. Alban's Sch. (Herts.), 1533. L. 10 (4), sch. 218.
91. St. Bee's Sch. (Cumberland), 1587. L. 14 (3), sch. 285.
92. St. Olave's and St. Saviour's Grammar Sch., London, 1571 (1562).[7] L. 20 (5), sch. 450.
93. *St. Paul's Sch., 1509. L. 34 (4), sch. 600.
94. †Sedbergh Sch. (Yorks.), 1525. L. 15 (1), sch. 220.
95. *Sherborne Sch. (Dorsets.), 1550. L. 19 (2), sch. 300.
96. *Shrewsbury Sch., 1551. L. 23 (6), sch. 320 *boarders*.
97. Stonyhurst Coll. (S. J.), Blackburn, 1794. L. 27, sch. 350.[8]

---

[1] *With which is incorporated the Leicester Grammar School of Queen Elizabeth.*

[2] 140—150 *boarders. Day boys?*

[3] 160 *boarders.*

[4] 25 *bay boys.*

[5] Es sind 2 schulen verschmolzen worden.

[6] 180 *boarders.*

[7] Wie der name sagt, aus 2 schulen entstanden.

[8] 14 *Rev.*, darunter 6 mit akademischen grad und 5 graduirte laien, sonst laien ohne grad.

98. Tonbridge Sch., 1553. L. 31 (8), sch. 450.
99. Trent College (Derbyshire), 1866. L. 11 (4), sch. 150.
100. *University College Sch., 1830. L. 18 (7), sch. ?
101. *Uppingham Sch. (Rutland), 1584. L. 37 (1), sch. 450.
102. †Wakefield Grammar Sch. (Yorks.), 1591. L. 12 (5), sch. 250.
103. Warwick Sch, 1545. L. 12 (3), sch. 200.
104. *Wellington Coll., mitte des 19. jahrh. L. 38, sch. 497.
105. *St. Peter's Coll., Westminster, London, 1560. L. 18 (1), sch. 293.
106. Weymouth College (Dorsets.), 1863. L. 7 (5), sch. 115.
107. †*Winchester Coll., 1382. L. 36, sch. 70 *scholars*. Sonst?
108. Wolverhampton Sch. (Staffs.), 1515. L. 9 (10), sch. 260.
109 Woodbridge Sch. (Suffolk), 1662. L. 6 (6), sch. 135.
110. Worcester Cathedral King's Sch. 1541. L. 8 (6), sch. 150.
111. Worcester Royal Grammar Sch., 1370. L. 9 (9), sch. 275.
112. St. Peter's Sch., York, mitte des 16. jahrh. L. 8 (2), sch. 140.

Von diesen 112 schulen — die *Royal Naval Colleges* Dartmouth und Osborne habe ich als fachschulen ausgeschlossen — sind 4 im 14. jahrh. gegründet worden,[1] 5 im 15., 46 im 16., 10 im 17., 2 im 18. und 45 im 19. jahrh. Die hauptmasse gehört in das 16. jahrh., das zeitalter des humanismus, der reformation und der aufhebung der klöster. Auch die 5 des 15. jahrh. sind mit ausnahme von Eton nach 1470 gegründet worden, und von den 10 des 17. jahrh. 7 vor 1620, 57 von den 112, also über die hälfte, gehören in diese große zeit des englischen schulwesens. Die zahlen von 1620 bis zum 19. jahrh. zeigen das geringe interesse, das jene zeit dem unterrichtswesen entgegenbrachte. Auch von den gründungen des 19. jahrh. fällt keine vor das jahr 1830. In den ersten jahrzehnten hatte das land infolge der napoleonischen kriege alle kräfte anspannen müssen, jetzt fand es zeit, den inneren angelegenheiten wieder aufmerksamkeit zu schenken. Mit dr. Thomas Arnold, dem berühmten direktor von Rugby (1828—1847), beginnt eine neue zeit im englischen schulwesen, von neuem wurde das interesse reger. Klar zeigen es die zahlen der gründungen. Allerdings unterscheiden sich diese deutlich von denen der ersten blütezeit. Während wir dort fast immer stiftungen, sei es von königen oder privaten und innungen (Merchant Taylors' School in London und Crosby)[2] vor uns haben, gehen die des 19. jahrh. aus von korpo-

[1] Eine ganze reihe von schulen behaupten, schon vor der reformation, z. t. im 9. jahrh., bestanden zu haben, als klosterschulen. Ich habe hierauf keine rücksicht genommen und das jahr zugrunde gelegt, wo sie als weltliche schulen, meist auf grund einer stiftung, eröffnet worden sind. Auch von den 4 hier angenommenen ist nur eine unbestritten berechtigt, ihr bestehen bis ins 14. jahrh. zurückzuführen, nämlich Winchester. Die anderen sind: Exeter School, Hereford Cathedral School, Worcester Royal Grammar School.

[2] Oundle School ist gegründet von der *Grocers' Company*, doch ist ein gründungsjahr nicht angegeben. Bei Tonbridge School sind die *governors*: *the Master*, *Wardens and Court of Assistants of the Worshipful Company of Skinners*.

rationen, die für das erziehungswesen interessirt sind, etwa einer art von aktiengesellschaften, die z. t. auf dividende verzichten, z. t. von privaten, die die anstalt zunächst als privatschule gründen und später in eine schule der eben erwähnten art umwandeln. Zu den ersten zählen z. b. Cheltenham College, Clifton College, Edinburgh Academy, Haileybury College, Malvern College, Marlborough School, Rossal School, auch Brighton College, Dover College, Eastbourne College gehören wohl hierher.[1] Von privaten gegründet und später von gesellschaften übernommen wurden z. b, Loretto School, Merchiston Castle School, Monkton Combe School, St. Edward's School, Oxford, Weymouth College. Einige beruhen allerdings auch, wie die alten *Endowed Schools*, auf stiftungen, so Campbell College bei Belfast, Fettes College bei Edinburg, Trinity College, Glenalmond, Hymer's College, King William College, Isle of Man, und Llandovery School. — Für die söhne von angehörigen besonderer bekenntnisse oder gesellschaftsklassen wurden gegründet: Beaumont College für katholische knaben höherer stände (*Societas Jesu*), Bishop's Stortford College und Mill Hill School von *Nonconformists*, The Leys School, Cambridge, von *Leading Wesleyans*; Bradfield College, Lancing College, Llandovery College und Trent College bezeichnen sich wenigstens besonders als *Church of England Schools*. Für die söhne verstorbener offiziere wurde Wellington College errichtet, für die von geistlichen St. John's School, Leatherhead, und für die söhne von ärzten Epsom College.

(Schluß folgt.)

Halberstadt. HERMANN SOMMERMEIER.

ZU SEITE 344 DES BERICHTES ÜBER DEN LETZTEN NEUPHILOLOGENKONGRESZ ZU FRANKFURT AM MAIN 1912.

(*N. Spr.* XX, h. 6.)

Viele leser, die, wie ich, durch mangel an zeit und kraft, verhindert waren, an dem diesjährigen neuphilologentage persönlich teilzunehmen, werden den *N. Spr.* für den so außerordentlich eingehenden und ausführlichen bericht über die auf ihm gepflogenen verhandlungen dankbar sein, viele sich mit mir über die energische und geschickte art gefreut haben, in der der gegenwärtige regirungsvertreter (herr geheimrat Engwer) an der stelle, die vor ihm der treffliche, nun dahingegangene Münch einnahm, die sache der neueren sprachen geführt, ihre interessen vertreten hat. Nur eine seiner äußerungen scheint mir nicht unwidersprochen bleiben zu dürfen, diejenige nämlich — es handelt sich um die frage der ausländischen unterrichtsassistenten — daß „gerade die anstalten, die einen assistenten nicht wünschten, ihn für ihre schüler vielleicht am nötigsten brauchten *und ihn also auch erhalten müßten.*" Augenscheinlich sollte damit angedeutet werden, daß es neusprachliche lehrer gibt, die sich der ihnen

---

[1] Von einem vor allem aus den eltern der schüler bestehenden schulverein unterhalten wird Birkenhead School.

von der behörde zugedachten wohltat gegenüber lediglich aus bequemlichkeit oder aus dem gefühle mangelnden *eigenen* könnens heraus, vielleicht sogar aus beiden, ablehnend verhielten. Mag sein, daß so etwas vorkommt — wiewohl es mir scheinen will, als ob bei der immerhin außergewöhnlichen gelegenheit eines neuphilologentages, aus dem munde eines neuen regirungsvertreters die anerkennung der gerade in der neuphilologischen lehrerschaft vorhandenen opferwilligkeit, der selbstlosen drangabe eines geradezu exorbitanten maßes physischer und geistiger kraft, wie es der heutige unterricht in den modernen fremdsprachen im gegensatz zu dem in den anderen fächern erfordert,[1] erfreulicher berührt hätte, als dieser peinlich wirkende hinweis auf einen — vielleicht vereinzelt wirklich anzutreffenden mangel an gutem willen und können. Ich will mir auch kein urteil über die verhältnisse an den gymnasien (an denen beim abiturientenexamen überhaupt keine schriftliche arbeit in den neueren sprachen verlangt wird — was für den gesamten unterrichtsbetrieb natürlich von allergünstigstem einfluß ist) oder an den oberrealschulen (die über erhebliche zeitmittel verfügen) gestatten, da ich diese anstalten nicht aus eigener praktischer erfahrung kenne. Wohl aber kann ich mit bezug auf diejenige schulkategorie, der ich selber seit vielen jahren angehöre, mit bestimmtheit sagen: „Das realgymnasium, so wie es zurzeit organisirt ist, ist eine anstalt, die sich den luxus eines ausländischen unterrichtsassistenten in den neueren fremdsprachen *ohne schädigung anderer*, *diesen fächern obliegender*, *wichtiger aufgaben* aus mangel an zeit *nicht* gestatten kann.“ Mag demnach, wem jene *anderen* aufgaben so wichtig *nicht* scheinen, sich unbeirrt um einen ausländer bei der behörde bemühen oder einen ihm von dieser angebotenen dankend akzeptiren, von irgendeiner verpflichtung zu dem ersteren oder auch nur dem letzteren, kann m. e. für das realgymnasium keine rede sein. Und so wird auch, für diese anstaltsgattung wenigstens, die insinuation, daß ablehnung eines ausländischen assistenten den verdacht der unfähigkeit oder pflichtwidrigkeit rechtfertige, zurückgewiesen werden dürfen, — ja zurückgewiesen werden *müssen*, besonders wenn sie sich, gewollt oder ungewollt, in ein sprachliches gewand kleidet, das nur zu sehr geeignet ist, sie zu einem „geflügelten wort“ werden zu lassen, mittels dessen dann jeder nicht neusprachliche direktor der pflichtgemäßen erklärung seiner fachlehrer bedeutsam lächelnd die spitze abbrechen, ihr das odium des menschlich-allzumenschlichen anhängen kann.

---

[1] Ein tüchtiger, geistig bedeutender mathematiker und physiker von kräftigster körperkonstitution, dem wegen seiner guten französischen kenntnisse und aussprache einige jahre hindurch der anfangsunterricht in diesem fache bei uns übertragen war, erklärte, nachdem er davon befreit worden war, aufatmend, *keins* seiner eigenen unterrichtsfächer sei, schon rein physisch, auch nur entfernt so anstrengend, wie das neusprachliche. Ihm wäre nach den ersten wochen eines anfangskurses immer zumute gewesen, als stände er unmittelbar vor einer lungenentzündung.



Daß die behörde es mit der neuen einrichtung gut meint, soll nicht bestritten, nicht einmal in zweifel gezogen werden. Aber, so leid es mir ist, ich muß es schon aussprechen, daß die wohltaten, die die behörde den ihr unterstellten schulen zu erweisen unternimmt, in den meisten fällen etwas bedrückendes haben, eine reine freude fast niemals aufkommen lassen. Ich kann mir das nur so erklären, daß durch einführung der berechtigungen, prüfungen, besonders der abiturientenprüfung die höheren schulen aufgehört haben, *pädagogische* institute zu sein, daß sie dadurch — mag auch der einzelne sich mit aller kraft dagegen sträuben und wehren — im wesentlichen, im kerne, zu pauk- und drillanstalten geworden sind, an denen wahrhaft pädagogische maßnahmen mehr übles als gutes wirken. Z. b.: die behörde ist der an sich gewiß zutreffenden meinung, daß es der gesundheit der jugend zuträglich ist, wenn die ausschließlich geistige betätigung durch körperliche unterbrochen wird, dringt auf einlegung von frei- und atemübungen, sowie von turnstunden in und zwischen die wissenschaftlichen stunden, und die lehrer klagen nun mit grund darüber, daß die jungen erhitzt, aufgeregt oder gar ermüdet zur nächsten lektion erscheinen und statt eines „mehr" erheblich weniger leisten. Der pädagoge, der erzieher würde den abnormen körperlichen zustand berücksichtigen; der fachlehrer der schule darf es nicht, sein pensum drängt zu sehr. Oder sie schafft — eine vom rein pädagogischen standpunkte gar nicht hoch genug zu preisende maßregel — die üblichen (za. vierzehntägigen) extemporalien ab, für die — das war eine jedem fachlehrer bekannte tatsache — mittlere und schwächere schüler, wo sich zu hause irgendeine möglichkeit bot, stundenlang durch wiederholungen, schriftliche und mündliche übungen, „durchpauken" des dagewesenen pensums usw. vorbereitet oder, wenn man will, „eingedrillt" wurden. Rechnen wir auf solche vorbereitung auch nur *eine* stunde wöchentlich, so sind für jedes sprachliche fach durch den extemporaleerlaß im schuljahr 40 (also z. b. beim realgymnasium im französischen von quarta bis prima 280, im englischen, von untertertia ab 240) stunden intensivster, durch die furcht vor einem schlechten extemporale und seinen vielfach unliebsamen häuslichen folgeerscheinungen beflügelter und angespornter arbeit, dem schulunterricht entzogen worden; und doch gibt der herr minister in dem erlaß der erwartung ausdruck, daß eine minderung der leistungen nicht eintreten werde! Er empfiehlt reichliche schriftliche übungen in den unterrichtsstunden. Dann erleiden aber wieder die in den neueren sprachen so wichtigen *mündlichen* übungen eine einbuße an zeit; kurz, wie man sich auch drehe und wende, nichts kann die tatsache aus der welt schaffen, daß mit der beseitigung der za. vierzehntägigen, als drohendes gespenst über dem schüler schwebenden extemporalien ein erhebliches quantum wirksamster häuslicher übungsarbeit verloren gegangen ist, das ohne schulstundenvermehrung auf keine weise zu ersetzen ist. Jenes verfahren war roh und brutal, völlig unpädagogisch, aber gerade darum an unpädagogischen anstalten höchst wirksam. Ich begrüßte die änderung persönlich, innerlich, menschlich, besonders in dem gedanken an das vielfach so mühselige geschick der schuljugend, mit herzlicher freude. Aber die behörde müßte, wenn sie sie einführt, nicht die völlig un-

erfüllbare nebenforderung stellen, daß in den leistungen, namentlich den schriftlichen, keine verringerung eintrete. Wer den zweck will, der muß auch die mittel wollen, sonst kann ihm leicht, mit volkstümlich drastischer wendung entgegengehalten werden, er sage: „Wasch mir den pelz, doch mach mich nicht naß."

Überhaupt ist die frage der dem neusprachlichen unterricht am realgymnasium zur verfügung gestellten zeit, namentlich wenn man ihre unaufhaltsam fortschreitende verringerung zugleich mit der durch das wesen der neueren methode bedingten steigerung der ansprüche ins auge faßt, ein kapitel tragikomischer art, dessen kurze historische beleuchtung sich vielleicht lohnt. Ich beschränke mich der einfachheit halber aufs französische, im englischen ist's ganz ähnlich. In den lehrplänen des jahres 1882 waren dem erstgenannten fach bewilligt: 34 wochenstunden, in denen des jahres 1892 nur noch 31, und im jahre 1901 sind es gar nur noch 29! Von einer herabsetzung der lehrziele[1] kaum die rede. Höchstens verminderung des grammatischen lernpensums, aber wer die sprache *schreiben* soll, muß doch, ob er will oder nicht, ein gutes stück grammatik im kopf oder im gefühl haben. In der erläuterung zu den lehrplänen von 1892, zum trost für die stundenverminderung, die kategorische bemerkung: Bei der erheblichen kürzung des grammatischen lernstoffes (d. h. aber nur, soweit er eben abzufragen war) und *bei fortschreitender durchbildung der sog. neueren methode* ist das im wesentlichen auf den praktischen, schriftlichen und mündlichen gebrauch der sprache bemessene lehrziel zu erreichen. „Bemessene!" — es fehlte nur noch, das dastände „beschränkte". Es muß also doch wohl eine ziemlich einfache sache sein, eine moderne fremdsprache praktisch, schriftlich und mündlich zu gebrauchen! *Ich* behaupte dem gegenüber, daß von den nicht-neusprachlern, die die fremde sprache nur in der schule zu erlernen gelegenheit hatten — ob mit oder ohne ausländischen unterrichtsassistenten — überhaupt nur eine ganz minimale zahl (vielleicht 1%) es in ihrem ganzen leben zum leidlichen schriftlichen und mündlichen gebrauch einer modernen fremdsprache bringt. Aber wir sind auf unserem leidenswege der zeitverminderung noch nicht ans ende gelangt. Zu dem vorher gesagten muß noch nachgetragen werden, daß eine ausfallende unterrichtsstunde auch einen ausfall an häuslicher arbeit, als vorbereitung zu ihr, bedeutet. Und schließlich entsprang eine weitere zeitverkürzung, wenn auch nicht so erheblicher art, aus der einführung der kurzstunde (45 minuten statt 50, z. t. sogar 55 minuten). Auch das macht sich, besonders zusammen mit der schon erwähnten änderung, die der „extemporaleerlaß" in den unterrichtsbetrieb eingeführt hat, unangenehm fühlbar. Man läßt nach ent-

[1] Es sei denn, daß man die möglichkeit, statt des aufsatzes bei der abiturientenprüfung eine übersetzung aus dem deutschen anzufertigen, als solche ansehe (ordnung der reifeprüfung von 1901, § 5,b). Diese „erleichterung" wurde bei uns aber dadurch illusorisch, daß der kgl. kommissar dringend um beibehaltung des aufsatzes bat. Er hätte ja auch nach § 6, abs. 5 das recht gehabt, im falle der einreichung dreier übersetzungstexte *selbst* ein aufsatzthema zu stellen.



sprechender mündlicher vorbereitung die hefte zur schriftlichen übung vornehmen. Da läutet's im augenblick oder kurz nachher. Fünf weitere minuten wären der sache sehr zu statten gekommen.

Also zeitverkürzung, -beschränkung in ununterbrochener folge seit 1882! Dabei als ziel unverrückbar: schriftlicher und mündlicher gebrauch der sprache, sichere grammatische kenntnisse, verständnis der wichtigeren französischen schriftwerke der letzten drei jahrhunderte, kenntnis der wichtigsten abschnitte der litteratur- und kulturgeschichte des französischen volkes und dazu natürlich aus stilistik, synonymik, metrik das wichtigste. Wer bei solcher sachlage für intervention französischer assistenten eintritt, fordert eben *noch* weitere beschränkung der dem lehrer zur verfügung stehenden zeit. Der deutsche lehrer kann jede französische frage so stellen, daß sie sich dem ganzen des unterrichtsbetriebes passend einfügt, das wissen und können des schülers fördert, der junge franzose wird und muß zu den schülern mehr oder weniger ins blaue hinein, auf gut glück sprechen. Läßt sich *eine* wochenstunde für konversation erübrigen, dann mag die sache hingehen. Jetzt indes ist, bei uns wenigstens, keine minute frei. „Aber," höre ich einwenden, „die schüler kommen doch auf die weise mit wirklichen franzosen in berührung, hören doch *echtes* französisch, echte aussprache der worte und sätze." Darauf dürfen wir neusprachliche lehrer erwidern: Jeder von uns (der nicht, was doch glücklicherweise nur bei wenigen der fall ist, mit unausrottbaren dialektischen eigentümlichkeiten erblich belastet ist) kann und soll es dahin bringen, daß der *schüler* wenigstens irgendeinen unterschied zwischen seiner aussprache und der des ausländers nicht heraushört. Als ich vor za. 15 jahren — einmal und nicht wieder! — die schüler für eine rezitation seitens eines franzosen vorbereitet hatte, stellte sich heraus, daß die sache für sie im grunde recht langweilig verlaufen war. Sie hatten trotz aller mühe irgend etwas apartes, oder — von hörbar werdenden endkonsonanten (fälschlich *liaison* benannt) abgesehen — etwas interessantes an der aussprache des ausländers nicht bemerken können. Hatte *ich* ihnen doch alles zur genüge vorgelesen, selbstverständlich sinngemäß und sorgfältig. Da wäre es doch unerhört, wenn nun das lesen des ausländers merkbar verschieden geklungen hätte. Wir haben ja die amtliche pflicht, den schülern (nicht eine *genügende*, sondern) eine *gute* aussprache zu übermitteln (vgl. lehrpläne von 1901, s. 41); dann werden wir doch nach dem satze, daß der lehrer den schülern etwas voraus sein soll — wie er früher, in der zeit der „unzulänglichen lehrkräfte", wie sie statt „zeit der alten methode" heißen sollte, den schülern immer um eine lektion im *Plötz* voraus war — eine „sehr gute" aussprache haben müssen. Und damit wird für den schüler die möglichkeit so gut wie ganz aufhören, aus der sprechweise eines franzosen mehr zu lernen als aus der seines deutschen lehrers.

Zum schluß nun die frage, ob, wenn die sache so klar und einleuchtend daliegt, es nötig war, hier generell für das recht der ablehnung von ausländern an den realgymnasien einzutreten, diesen bedauernswerten anstalten, die nicht nur durch eine im verhältnis zu dem zu leistenden unerhört niedrige stundenzahl für französisch und

englisch, sondern auch durch die, wie mir scheint, noch unerhörtere tatsache, daß sie (allein) *drei* fremde sprachen nebeneinander als *hauptfächer* zu treiben haben (so daß der schüler aus dem beständigen erlernen von wörtern und wendungen, orthographischen, grammatischen, phraseologischen eigentümlichkeiten eigentlich niemals herauskommt), übel dran sind. Ich erinnere an die bekannte Bismarcksche (wie ich glaube, zutreffende) behauptung, daß es den deutschen (besonders den deutschen beamten) bei aller tapferkeit im kriege, an tapferkeit im bürgerlichen und beamtenleben — er nannte es drastisch „zivilcourage" — fehlt. Es gibt leider zu viele, die sich durch wünsche der vorgesetzten behörde, namentlich, wenn sie in die form von schlagwörtern gekleidet werden, einschüchtern und zur verleugnung ihrer überzeugung bewegen lassen. Ein höchst charakteristischer fall dieser art sei hier erzählt. Bei der letzten stundenzahlverminderung 1901, die unter *sämtlichen* am neusprachlichen betriebe beteiligten lehrern unserer schule die größte entrüstung erregte, erbot ich mich, dieser stimmung in einer eingabe an die vorgesetzte behörde ausdruck zu geben, die in der erklärung gipfelte: „Wir halten die uns nunmehr gestellte aufgabe für unausführbar. Schon unter herrschaft der vorangegangenen lehrpläne haben wir das vorgeschriebene ziel nur mit äußerster mühe und sehr, sehr knapp erreichen können. Gehen uns in den beiden tertien nun noch im ganzen 80 unterrichtsstunden mit za. 40 arbeitsstunden, also za. 120 stunden, verloren, dann sehen wir keine möglichkeit, irgendwie befriedigendes zu erzielen." Ich stellte nur die bedingung, daß ich im namen *aller* sprechen dürfe. Da sagte *einer*, die sache schiene ihm doch gefährlich. Die behörde könne uns dafür das leben sehr erschweren, mühsame und zeitraubende statistiken einfordern." Ich erklärte mich bereit, diese arbeiten eintretendenfalls allein ausführen. Vergeblich! Der betreffende stimmte in der sache völlig mit uns überein, aber zu irgendeinem schritte fehlte ihm der mut — die zivilcourage, wie Bismarck sagte.

Berlin-Schlachtensee. TH. KALEPKY.[1]

BERICHTIGUNGEN ZU SEITE 353 UND 512.

Aus dem oktoberheft der *N. Spr.* (XX, s. 353), das mir jetzt erst zu gesichte kommt, ersehe ich, daß ich auf dem XV. Allgemeinen deutschen neuphilologentag in Frankfurt a. M. geredet haben soll. Es ehrt mich zwar sehr, daß mir so geistvolle worte, wie die dort angeführten, in den mund gelegt werden; aber trotzdem muß ich hier wiederholen, was ich herrn direktor Dörr[2] schon im laufe des sommers nach empfang der korrektur meiner angeblichen rede schrieb, daß ich mich bei den verhandlungen des neuphilologentages nicht zum wort

[1] Der herr verf. ist sich bewußt, daß wir nicht die gleichen schlüsse ziehen wie er. Wir sehen darin so wenig wie er einen grund, daß er nicht hier seine meinung äußern sollte. Übrigens haben ja die assistenten mit den unterrichtsstunden nichts zu tun. *D. red.*

[2] Als vorsitzendem des neuphilologentags. *D. red.*

gemeldet und demnach an der diskussion zu prof. Försters vortrag mich nicht beteiligt habe.

Darmstadt. * L. DIETRICH.

Durch einen auch bei der korrektur übersehenen schreibfehler ist s. 512, letzte zeile, Oxford statt Cambridge genannt, was die meisten leser wohl in gedanken richtig gestellt haben. W. V.

ZU *N. SPR.* XX, S. 512.

Die von Ruska angezogenen auslassungen von *verwaltungsinstanzen* bilden offenbar keine berichtigung meiner angabe, daß sein unternehmen in der *schulwelt* nur ein sehr schwaches echo gefunden hat.

Aber aus höflichkeit gehe ich gern auf seine mitteilung ein, indem ich dieselbe mit der erinnerung ergänze, daß die vortrefflichen „preußischen lehrpläne" von 1901 über philosophische durchdringung des neusprachlichen unterrichts *à la* Ruska völlig schweigen. Ja sie scheinen indirekt stellung *dagegen* zu nehmen, indem sie die früher dort zu findenden wendungen von „geistiger schulung durch den sprachunterricht" u. ä. haben fallen lassen. Sodann hält das „französische unterrichtsministerium" auch heute fest an den gesichtspunkten seiner noch entschiedener von modernem geiste erfüllten lehrpläne von 1902 (spracherlernung, landes- und volkskunde), welche nicht die geringste berührung mit R.schen ideen aufweisen. Und nach 10 jähriger erprobung eben dieser lehrpläne hat sich gleichfalls die französische *schulwelt* unseres faches im sommer d. j. bei wahl eines vertreters für den *conseil supérieur* mit weit überwiegender majorität zu gunsten derselben ausgesprochen.

Was endlich Ruskas freundliche schlußwendung betrifft, so maße ich mir zwar nicht die befugnis an, nun meinerseits dem herrn philosophen für unterrichtsfragen das wort zu verbieten. Ich erlaube mir aber doch wenigstens die ganz persönliche äußerung, daß, wenn jemand einen bezüglichen artikel — direkt oder indirekt — einleitet mit „Schon Plato (Kant o. a) sagt . . .", mir bedenkliches mißtrauen aufsteigt. Um so mehr vertrauen aber bei einer anderen abhandlung, die etwa mit den worten anfängt: „In Frankreich (Norwegen usw.) verfährt man seit jahren so und so, und das urteil der fachlehrer, des gebildeten publikums über die ergebnisse ist das und das." Bezeichnete nicht schon vor 300 jahren der philosoph (!) Francis Bacon praktische versuche als die vorzüglichste grundlage für wissenschaftliche erörterung? — *Scolastique, va!*

Hyères (*Var*), Frankreich. H. KLINGHARDT.

BIBLIOTHEK FÜR ENGLISCHE KULTUR IN HAMBURG.

Die deutsche abteilung der von Sir Ernest Cassel in London ins leben gerufenen könig Eduard VII. britisch-deutschen stiftung hat in Hamburg eine bibliothek für englische kultur gegründet, die dem dortigen seminar für englische sprache und kultur angegliedert und mit ihm gemeinsam verwaltet werden soll.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XX. FEBRUAR 1913. Heft 10.

LA FONTAINES FABELN ALS SCHULLEKTÜRE.

Zur ehrenrettung eines vielverkannten.

Nicht immer deckt sich das urteil Frankreichs über seine schriftsteller mit dem Deutschlands. Männer, die hüben hoch in ansehen stehen, gelten drüben wesentlich weniger, und umgekehrt. So ist es bekannt, wie eine gewisse sorte lüsterner romane und schundiger stücke, die in Frankreich kaum jemand liest oder ansieht, bei uns verschlungen und bejubelt wird. Das bedenkliche dabei ist, daß viele, und gerade gebildete, die an sich schon infolge des früheren gymnasialbetriebes von französischer litteratur wenig wissen, sie überhaupt nach solchen minderwertigen sachen einschätzen und daher nur eine sehr geringe meinung von ihr haben. Wie falsche gedanken macht sich der deutsche z. b. bei dem namen Zola. Welche wirklichen schätze in der französischen litteratur zu heben sind, welch ernstes sehnen, welche tiefen, religiösen gedanken z. b. gerade in der litteratur unserer tage zu finden sind, davon haben auch die gebildeten keine ahnung. Die franzosen leiden selbst unter diesem vorurteil, genau so wie sie es bitter empfinden, daß ihre familienmoral nach frivolen ehebruchsdramen und nach gewissen seiten des „pariser lebens“ beurteilt wird, die übrigens längst nicht mehr eine besonderheit von Paris sind. Auch auf dem gebiete der französischen schriftsteller, die als lektüre für unsere schulen so landläufig gelten, stimmen die urteile beider nationen durchaus nicht immer überein. Béranger z. b. erfreut sich jenseits der Vogesen nicht solcher beliebtheit, wie er sie bei uns genießt. Umgekehrt sind die franzosen oft erstaunt, daß mancher

schriftsteller bei uns nicht gelesen wird. Zu denen, die in Frankreich in jedermanns herz und mund leben, bei uns aber, im verhältnis zu der geradezu einzigartigen popularität drüben, noch auffallend wenig bekannt sind, gehört La Fontaine. Wie kommt das?

Trotz vieler anerkennender stimmen fehlte unter diesen gerade die einzige, die in jener zeit mit der kraft der autorität über litterarische werke entschied, Boileau. Auffallenderweise hat er in seinem *Art poétique* weder von La Fontaine noch von der fabel überhaupt gesprochen, obwohl er ein freund des fabeldichters war, und obwohl er selber auf dem gebiete der fabel einige versuche gewagt hatte. War es niedriger neid, der den diktator des geschmacks veranlaßte, den größeren rivalen totzuschweigen? War es rücksicht auf den könig und den hof, an dem La Fontaine niemals *persona grata* war? Wohl kaum. Vielmehr wußte Boileau mit der fabel nichts rechtes anzufangen, wußte nicht, wo er sie in seiner übersicht einreihen sollte. Die fabel galt ihm überhaupt nicht als poesie, der fabulist galt nicht als dichter, sondern als moralist, wie einst im altertum. Der umstand, daß Boileau der gattung der fabel aus lauter pedanterie die existenzberechtigung im reiche der poesie absprach, und daß der könig dem dichter nicht gewogen war, hat La Fontaine und seinen fabeln auch in Deutschland sehr geschadet, denn Deutschland richtete sich ja auch in litterarischen dingen nach dem urteil Frankreichs. Es hatte keinen grund mit diesen fabeln viel aufhebens zu machen, die Frankreich, d. h. der könig, der hof und die offizielle litterarische koterie selber gering achteten. La Fontaine war ja selber, im anfang wenigstens, nur schüchtern der auffassung entgegengetreten, daß die poetische behandlung der fabel als solcher schaden könnte. Dazu kommt nun, daß die theoretiker der fabel später merkwürdigerweise für die fabel selbsterfindung des stoffes verlangten, die an und für sich mit dem wesen der fabel gar nichts zu tun hat, und mit dieser forderung selbst bei Lessing beifall fanden. Von falschen voraussetzungen ausgehend haben französische wie deutsche kritiker La Fontaine bekämpft, und gerade die Lessingschen ausführungen in theorie und praxis, die einen ausgesprochenen gegensatz zu La Fontaine bezeichnen, sind mit ihrer wucht und schärfe einer unbefangenen wertschätzung des franzosen in Deutschland hinderlich gewesen. Und noch

eines umstandes ist hier erwähnung zu tun. La Fontaines sprache und stil ist so eigenartig, so weit entfernt von der konventionellen litteratursprache des 17. jahrhunderts, daß er sprachlich wie sachlich dem ausländer mancherlei schwierigkeiten macht. Damit hängt es wohl auch zusammen, daß La Fontaine so schwer im deutschen wiederzugeben ist. Gar nicht zu reden von den matten, faden nachahmungen des 18. jahrhunderts, die vom geist des originals keine spur finden lassen und eher abschrecken können, ist es auch neueren nachdichtern noch nicht recht gelungen, die fabel La Fontaines nach inhalt *und* form völlig auszuschöpfen. Wir dürfen uns — und wohl mit recht — einer gewissen an- und nachempfindung gegenüber den schöpfungen anderer zeiten und völker rühmen. Aber diesem echt französischen, völlig eigenartigen genius ist unsere dichterische übersetzung noch nicht völlig gerecht geworden, trotz einzelner, schon recht hübscher leistungen.[1] Ein teil des eigentümlichen *charme* und *esprit*, ein gewisses, unnachahmliches etwas geht eben doch verloren: hier mißlingt der gallische sprung. Voller bewunderung für La Fontaine fühlt ein Lessing, daß dieser franzose ein „sonderbares genie“ ist,[2] bekennt ein Goethe, daß es „einen mann gab, der sich einzig in dieser laufbahn zeigte — nämlich aus der alten, allegorischen fabel eine eigene gattung der dichtkunst zu machen — dessen naturell so vollkommen war, daß es weder zweimal entstehen noch einmal nachgeahmt werden konnte“.[3] So dürfen die franzosen schon mit einigem rechte ihren La Fontaine als *inimitable* bezeichnen. Hat doch Sully-Prudhomme, der festredner bei der festfeier zur enthüllung eines denkmals für La Fontaine in Paris (am 26. juli 1891) sogar gesagt, La Fontaine sei für den ausländer der unübersetzbarste dichter, ja, daß er ihnen nicht einmal ganz verständlich sei.[4] Das ist nun zweifellos eine übertreibung, die

[1] Wir dürfen uns freuen, daß immer wieder neue versuche gemacht werden (Lang, Wege, Schiff) und ein verlag wie Georg Müller, München, eine übersetzung (von Th. Etzel) in einmaliger auflage von 800 in der presse numerirten exemplaren der *Contes* wagt und sie ebenso wie die fabeln in schön gebundener, ja sogar in einer luxusausgabe auf den markt bringt.

[2] In seinen bekannten ausführungen.

[3] Hempelsche ausgabe XXIX, 828.

[4] Mann, *La Fontaine.* Ausgewählte fabeln. Leipzig, Stolte. Einleitung. 3. aufl. 1911.

ja aus den besonderen umständen und der art des franzosen und aus seiner vorliebe für den fabeldichter überhaupt erklärlich ist. Aber etwas wahres liegt doch darin. Der eigenart des fabulisten völlig gerecht zu werden, ist in der tat nicht leicht.

All das erklärt es, daß La Fontaine bei uns lange unbekannt blieb. Auch die größeren ausgaben von Laun und von Lubarsch haben noch keinen wandel in der zurückhaltung schaffen können, die dem großen fabeldichter gegenüber geübt wurde. Noch 1891 klagt Max Friedrich Mann über die geringe beachtung, die La Fontaine zur zeit bei uns findet; er will versuchen, den großen fabeldichter als ständige lektüre auf unseren höheren schulen einzubürgern.[1] Ein blick auf die schulprogramme und zusammenstellungen der lektürestoffe beweist aber, daß für La Fontaines fabeln noch viel raum in der schule ist. Selbst in vorlesungsverzeichnissen ist La Fontaine selten zu finden, obwohl er für seminaristische behandlung an der universität trefflichen stoff zu allerhand übungen böte; und meine vermutung, daß mancher student sich kaum je ordentlich mit La Fontaine beschäftigt haben wird, bestätigt mir eine authentische stelle, herr prof. dr. Martin Hartmann, der leiter der neuphilologischen abteilung des praktisch-pädagogischen seminars an der universität Leipzig, wenn er schreibt: „Bei der besprechung im anschluß an die behandlung des *Chartier embourbé* zeigte sich, was ich leider schon so oft bemerkt habe, daß keins der mitglieder des seminars mit La Fontaine näher bekannt war.“ Um vor die richtige schmiede zu gehen, habe ich mich, in dem bestreben La Fontaine einem größeren kreise bekannt zu machen, mit einer ausgabe der fabeln[2] an die gewendet, die später ihrerseits einmal berufen sein sollen, andere in La Fontaines fabeln einzuführen, vor allem also an studenten und künftige lehrer und lehrerinnen. Aber noch immer gibt es viele neuphilologen, die die fabeln zwar kennen und vielleicht auch schätzen, ihnen aber zweifelnd oder gar ablehnend gegenüberstehen, wenn es sich darum handelt, sie als schullektüre zu betreiben. Die einen sind der ansicht, die fabeln La Fontaines gehören überhaupt nicht in die schule. Andere meinen, daß die fabeln

---

[1] Im vorwort seiner ausgabe. A. a. o.
[2] Berlin, Weidmann. 1908.

zu den lektürestoffen zu rechnen sind, deren bekanntschaft „so weit“ ganz interessant für die schüler ist, ohne aber doch einen tieferen eindruck zu hinterlassen. Sollen endlich die fabeln, um eine dritte ansicht zu hören, ein feststehendes kapitel im kanon der lektüre bilden, ohne dessen kenntnis kein schüler die schule verlassen darf? Und wenn man schon entschlossen ist, diesen in der tat eigenartigen schriftsteller mit einer klasse zu lesen, wann und wie soll er gelesen werden? Eine menge fragen drängen sich dem auf, der La Fontaine im unterrichte noch nicht erprobt hat. So sei es einem, der sich viel mit La Fontaine beschäftigt und ihn auch praktisch vor der klasse erprobt hat, jetzt gestattet, eine lanze für einen vielverkannten zu brechen und eine „rettung“ La Fontaines zu versuchen.

Gewiß ist La Fontaine keiner von denen, die durch sittliche strenge, durch treue pflichterfüllung, durch begeisterte hingabe der ganzen person an ein großes ziel der jugend als vorbildlich hingestellt werden können, obwohl er auch eine menge sympathischer züge aufweist (wie z. b. seine liebe zur natur in einer durchaus konventionellen zeit, seine freundestreue, seine offenherzigkeit, die ihm freilich gleich einem Zizero zum verhängnis geworden ist, vor allem aber jenen echten stolz des genius, der ihn so hoch von seiner kunst denken heißt). Aber La Fontaine ist unbestreitbar ein nationaler geist, der gleich einem Villon, einem Rabelais, einem Molière den *esprit gaulois*, das echt gallische wesen vorzüglich repräsentirt. Kaum einer unter den vertretern der üblichen schullitteratur kann sich in dieser beziehung mit ihm messen. Oder sagen wir noch besser: kein einziger. Einen solchen vertreter echten franzosentums kennen zu lernen, ist für den schüler zum mindesten interessant, und wenn man ihn einigermaßen mit den haupterscheinungen der französischen litteratur bekannt machen will, so darf der nicht fehlen, der den franzosen von kind auf sein ganzes leben begleitet, La Fontaine. Schon daß die fabeln einen guten einblick in das getriebe Frankreichs zur zeit Ludwigs XIV. tun lassen, ist nicht gering anzuschlagen. Welch kulturhistorisch trübes bild der sozialen zustände im Frankreich des 17. jahrhunderts gewährt die fabel *La mort et le bûcheron*, die Taine so treffend *Un ombre tableau de Holbein* nennt (II, VI). Wievielen satirischen anspielungen auf die verkehrtheiten seiner zeit begegnen wir

in den fabeln. Wie oft wirft ein einziges wort licht — oder schatten — auf die damaligen zustände. Was La Fontaine über sein volk und seine zeit spottet, das ist jedenfalls sittengeschichtlich für die kenntnis des damaligen Frankreich und der damaligen franzosen höchst interessant.

Und doch besteht hierin der geringste vorteil der lektüre der fabeln in der schule. Ja, es hieße das wesen der fabel verkennen, wollte man nur diesen maßstab anlegen. Denn der inhalt der fabel, die ein abbild menschlichen tuns und treibens im spiegel der tierwelt zeigt, ist das ewig menschliche, und das ist sich zu allen zeiten gleich geblieben. Der stoff der fabel ist also sozusagen losgelöst von raum und zeit, er haftet nicht am einzelnen, ist vielmehr typisch, ist immer gültig, genau wie die sentenzen des dramatikers ewig gültige lebensweisheiten enthalten. Eine quelle menschlicher weisheit sind La Fontaines fabeln, die sich nicht aufdringlich lehrhaft breit macht, wie wir das sonst öfter beim franzosen treffen, sondern ungezwungen ergibt. Sind sie doch die frucht einer scharfen beobachtung, eine naturgetreue wiedergabe des tuns und lassens der menschen. Solche moral kann freilich nicht immer ideal sein, kann nicht immer einer streng sittlichen gerechtigkeit entsprechen, genau wie die moral im täglichen leben oft in sich widerspruchsvoll ist, wie das rauhe leben selber. Dafür aber ist sie frei von hohlem pathos und durchaus lebenswahr. Und nicht bitter, nicht scharf und verletzend ist La Fontaines satire, sondern liebenswürdig, harmlos. Kann sie doch ihrer selbst voll humor spotten.

Nun ist es richtig, wenn gesagt wird, daß solche dinge ganz zu verstehen nur dem gereiften verstand möglich ist, der gleich dem dichter der torheiten des menschlichen lebens zu lachen weiß. Demnach, so schließt man, sind die fabeln nichts für unsere schüler, denn die sind ja vom ziele der lebensweisheit noch weit, weit entfernt. Aber hand aufs herz! Wer von uns lehrern hat denn die lebensweisheit in erbpacht? Die von sonniger höhe gereifter lebensanschauung herabsehen auf das kleinliche menschenvolk, die sind zu zählen. Und sind denn etwa unsere primaner für die lebensweisheit eines Horaz, für den sittlichen ernst eines Tazitus, für die tiefe der empfindung in Goethes lyrik oder die tiefe der gedanken im *Faust*, für das gewaltige der tragik eines Shakespeare völlig reif? Niemand wird das behaupten, und doch

wird deswegen keiner im ernste solche lektüre unseren schülern vorenthalten wollen. Denn wenn sie auch zurzeit die ganze größe und tiefe des stoffes nicht erfassen können, herangebracht an die tore der erkenntnis sollen sie doch werden. Das ist doch gerade das schöne an unserem berufe. Die weitere völlige erkenntnis vermittelt schon das leben, oft in ganz überraschender, eigenartiger weise. Wem wäre denn die blitzartige erleuchtung eines bibelspruches, eines dichterwortes nicht oft erst gekommen, wenn er es am wenigsten im leben vermutete? Lernen aber kann auch der schüler etwas von La Fontaine und mit ins leben hinaus nehmen. In irgendeiner ecke geht doch einmal ein verloren geglaubtes samenkorn auf, irgendwie wirkt das bild von der eiche und dem schilfrohr doch unbewußt fort. Und dann wäre die lektüre der fabeln nicht ganz umsonst gewesen.

Aber obwohl die fabeln zu mancherlei beobachtungen über das leben anregen, sind sie doch kein zusammenhängendes oder aphoristisch geschriebenes system der moral. La Fontaine will überhaupt gar kein moralist sein. Damit erledigt sich auch der vorwurf, die moral in den fabeln könnte den charakter der kinder verderben, weil sie nur selbstsucht und bosheit daraus lernten. Dieser standpunkt Rousseaus bedeutet eine engherzige verkennung, ebenso wie der Lamartines, der aus ihnen die harte, kalte, egoistische philosophie eines greises herauslesen will. Die franzosen unserer tage haben doch auch solcherlei befürchtungen nicht, wenn sie ihre kinder die fabeln auswendig lernen lassen.

Wer aber trotzdem durchaus der ansicht ist, daß unsere schüler den wahren La Fontaine doch nicht verstehen können, der lasse einmal ganz unbefangen, rein naiv die fabeln lediglich als gedicht, als kunstwerk, auf die schüler wirken. Denn die ethische seite ist gar nicht die hauptsache bei den fabeln, sie spielt bei La Fontaine eine untergeordnete rolle, gerade im gegensatz zur antiken fabel. Darin besteht ja des dichters verdienst, daß er die verachtete fabel, die man gar nicht recht unter die übrigen litterarischen kategorien unterbringen konnte, aus dem gebiete des philosophischen, moralischen, didaktischen, reflektirenden zur echten poesie, in das reich echter kunst erhoben hat, weil er seine fabeln nicht um eines zweckes willen schreibt, sondern um ihrer selbst willen. Das aber, meine ich, ist echte kunst, und diese künstlerische seite,

die dichterischen fähigkeiten La Fontaines, sind noch von keiner seite ernstlich bestritten worden. La Fontaine will erzählen, unterhalten, gefallen. Auf die künstlerische gestaltung des stoffes ist sein ganzes streben gerichtet, auf die erzählung als solche ist seine ganze kunst verwendet. Die lust am fabuliren ist es, die ihn treibt, und bald in behaglicher gemütlichkeit, bald in knapper kürze, immer aber frisch und lebendig strömt der fluß der erzählung dahin. Der rahmen der alten fabel ist völlig gesprengt, in der erzählung liegt das geheimnis, daß La Fontaine in der fabel unerreicht ist: der *conteur* ist stärker als der fabulist. Der erzählung in der fabel hat La Fontaine aber auch die ganze anmut, den ganzen zauber verliehen, deren die französische sprache fähig ist. Oder ist es keine kunst, denkbar schlicht und einfach die geschichte von der ameise und der zikade zu erzählen? Ist es keine kunst, dem bunten, mannigfaltigen inhalt auch ein buntes, mannigfaltiges sprachliches gewand zu leihen, derart, daß inhalt und form immer zueinander passen, daß jede einzelne fabel für sich einen besonderen einheitlichen stimmungsgehalt hat, daß immer das richtige wort an der richtigen stelle steht? Von dem dramatischen aufbau und von dem liebenswürdigen humor, der sie durchweht, ganz zu geschweigen. Dem schüler nun zu zeigen, wie es der dichter anfängt, so schlicht, so lebendig zu erzählen, mit welchen künstlerischen mitteln er es fertig bringt, einförmigkeit und gleichmäßigkeit zu vermeiden, mit ein paar strichen ein bild in plastischer deutlichkeit uns vor die seele zu zaubern, und durch ein einziges wort ein treffendes milieu zu erzeugen, kurz in die werkstatt des künstlers einzuführen, der sogar mit der weglassung des artikels oder pronomens künstlerische zwecke stilistischer oder rhythmischer art erreicht — das, meine ich, ist eine dankenswerte aufgabe für den lehrer. La Fontaine zwingt ja förmlich, seine flüssige, immer wechselnde, dem inhalt jederzeit angepaßte sprache zu beachten, die sich bald lyrisch, bald grandios, bald neckisch, bald ernst, bald gebildet, bald volkstümlich zeigt. Es gibt gar manchen schüler, der sich für solche sprachliche erscheinungen interessirt, wenn er angeleitet wird. Mancher hat mir auch schon eigene gedanken herzugebracht bei der gemeinsamen arbeit in der stunde. Und nicht nur, daß dem meister der sprache La Fontaine alle nur erdenklichen kunstmittel sprachlichen ausdrucks zur

verfügung stehen,[1] es zwingt auch der beständige wechsel im versmaße, das stets mit dem inhalt harmonirt, zu allerlei rhythmischen beobachtungen. Denn La Fontaine ist ein verskünstler, wie es ganz wenige gibt, der die sinnliche, klangvolle, rhythmisch melodische wirkung der französischen sprache geradezu ohrenfällig zum ausdruck bringt. Wenn man also mit gutem grunde glaubt, daß das gesungene lied und die lebendig gesprochene dichtung am allerbesten in das wesen des fremden idioms einführen — wohlan, La Fontaines fabeln sind trefflicher stoff dazu. Freilich darf man sie nicht nur mit dem auge lesen, sie müssen mehr noch mit dem ohre aufgenommen werden, müssen laut und gut gelesen werden. Dann sind sie auch für ganz elementare behandlung geeignet. Denn das ist allerdings gerade das eigentümliche an den fabeln, daß man sie ebensogut in den unteren klassen kurz und schlicht als kleine gedichtchen vortragen und besprechen kann, indem man sie in ihrer naiven art auf den schüler wirken läßt, wie in den oberen klassen, wo ausführliche besprechung nach allen seiten hin am platze ist. Und wie sie bei ihrem ausgeprägt rhythmischen charakter als lebendig gesprochene dichtung zum auswendiglernen wie geschaffen sind, so bieten sie eine ungeheure menge von stoff zu sprechübungen, zu schlichten nacherzählungen, schriftlichen wie mündlichen, zu umformungen, zu freieren gestaltungen, zu aufsätzen. Jedes buch mit materialsammlungen zum französischen aufsatz zeugt ja davon, welche fülle von themen sich den fabeln entnehmen läßt. So kann auch der auf seine rechnung kommen, dem möglichste beherrschung der fremden sprache, mündlich wie schriftlich, als ideal der unterrichtsleistung vorschwebt.

Einen eigenen reiz und zugleich großen vorteil gewährt es aber auch, wenn man das verhältnis des fabeldichters zu seinen quellen und vorbildern untersucht, wozu die treffliche Mannsche ausgabe gelegenheit gibt, weil sie die quellen (französisch) ausführlich wiedergibt, wenn man verfolgt, wie er den uralten, wohlbekannten stoff einer fabel künstlerisch neu gestaltet, wie er die handlung gegenüber dem originale mit kleinen, dem oberflächlichen beobachter kaum bemerkbaren zügen ausstattet, wie er andererseits völlig selbständig frei

[1] Auf all diese erscheinungen nachdrücklich aufmerksam zu machen, war vornehmlich der zweck meiner ausgabe.

nachschafft, wie er individualisirt und einzelnes plastisch heraustreten läßt. Eine gute art in ästhetische erörterungen und litterarhistorische besprechungen einzutreten, bietet sich hier, selbst zu kleinen vorträgen kann der schüler hier herangezogen werden. Und wer vollends zugleich den deutschen unterricht neben dem französischen in prima in seiner hand hat, dem öffnet sich, wenn er Lessings theorien über die fabel zum vergleich heranzieht, ein feld unterrichtlicher betätigung für logisch scharfe untersuchungen und denkübungen, die vollwertiger ersatz sind für ähnliche untersuchungen, die bisher nur den rein gymnasialen fächern vorbehalten waren. Es muß ja nicht immer Lessings *Laokoon* sein, an dem die schüler denken lernen sollen. Die methode der behandlung wäre die gleiche. Solche übungen können das fach des französischen in der wertschätzung anderer nur heben. Sie sind geistbildend im höchsten grade und nötigen auch den zur achtung, der in unserer tätigkeit nur den platten nützlichkeitsstandpunkt zu sehen gewohnt ist.

Auch das wollen wir nicht vergessen: so kinderleicht nach sprache und inhalt einzelne fabeln zu verstehen sind, so bieten doch andere sprachlich wie sachlich ziemlich große schwierigkeiten, bei denen es für den schüler gilt, fest zuzugreifen, um den inhalt zu erarbeiten. Ist das pädagogisch nicht wertvoll, gerade in unseren tagen, wo so allgemein abgerüstet wird, und der gute junge möglichst nichts mehr selber arbeiten soll?

Die frage, ob sich die fabeln besser für die oberen oder für die mittleren klassen eignen, ist nicht glatt zu beantworten. Sie lassen sich auf allen stufen behandeln, je nach dem standpunkte des schülers werden die und die züge der fabeln stärker hervortreten, andere mehr zurücktreten müssen. Ja, man kann dasselbe gedicht — denn ein solches sind die meisten fabeln — in tertia schlicht besprechen und in prima nach ganz anderen, höheren gesichtspunkten von neuem behandeln. In dieser beziehung hat der lehrer ein reiches gebiet persönlicher geschmacksbetätigung vor sich. Den vollgehalt zu erschöpfen, soweit man überhaupt davon reden darf, ist freilich nur in oberen klassen möglich. Je älter der schüler, um so besser.

Daß es sich in allen fällen nur um eine auswahl handeln kann, ist selbstverständlich. Alle zwölf bücher zu lesen, ist

ja schon aus zeitmangel rein unmöglich, überdies für die schule gar nicht einmal empfehlenswert. Denn gar manches paßt nicht für sie.

Eine weitere frage ist die: soll sich die lektüre der fabeln auf ein ganzes semester erstrecken? Ist da nicht zu befürchten, daß sie am ende des semesters langweilig werden, weil es sich immer wieder um das alte lied, eben die fabel, handelt? Diese gefahr kann kaum bestehen, weil jede fabel einen ganz anderen charakter trägt und geschickte auswahl ermüdende eintönigkeit vermeiden wird. Jeder fabel lassen sich tatsächlich neue reize abgewinnen, das ist geradezu der hervorstechendste zug dieser lektüre. Gewiß hat man die möglichkeit, die fabeln all die jahre hindurch sozusagen als begleitende lektüre nebenher gehen zu lassen, um immer wieder je nach umständen eine oder einige fabeln zu lesen und so abwechslung in die semesterlektüre zu bringen. Manche fabeln weisen von selbst mehr auf die unteren, andere ihrem schwierigeren inhalte nach mehr auf die oberen klassen hin. Aber einheitlicher und geschlossener, kraftvoller und nachhaltiger ist zweifellos der eindruck, wenn die fabeln im zusammenhange eines semesters gelesen werden. Eine feste norm über die anzahl der zu lesenden fabeln aufzustellen, ist natürlich unmöglich, weil hier zu viel momente ins gewicht fallen. Ein hauptreiz der fabellektüre besteht allerdings gerade darin, in jeder stunde eine fabel zu erledigen, denn jede bildet ein kleines abgeschlossenes kunstwerk für sich. Aber auf die minute läßt sich das nicht abmessen, kleinere fabeln werden weniger, größere mehr als eine stunde erfordern. Das kann aber kein genügender grund sein, die längeren fabeln für den unterricht abzulehnen, denn gerade in ihnen entfaltet sich die eigenart des dichters, sein erzählertalent, am stärksten.[1] Und in anderen fächern ist es auch nicht immer möglich, ein bestimmtes kapitel genau in einer stunde zu erledigen. Jedenfalls: ob auf der bürgerschule behandelt oder vor primanern, vor realschülern oder höheren töchtern und künftigen lehrerinnen — La Fontaines fabeln sind dankbarer stoff, geschickte auswahl und behandlung vorausgesetzt. Denn welche anforde-

---

[1] Z. b. *Le meunier, son fils et l'âne; Les animaux malades de la peste; L'homme qui court après la fortune; La mort et le mourant; Les deux pigeons; L'homme et la couleuvre; Le paysan du Danube.*

rungen man auch an die lektüre stellen mag, La Fontaine wird ihnen gerecht. Sie sind wirkliche poesie, sie lehren uns, uns selbst im spiegel erkennen, und regen zu betrachtungen über menschen und leben an, sie gestatten einblicke in eine zeit, die für die französische kultur überaus wichtige bedeutung gehabt hat. Sie ermöglichen ästhetisch-kritische bemerkungen ebenso wie praktische übungen, schriftlich wie mündlich, in reicher fülle — ja, was will man noch mehr? Gar manche übliche lektüre dürfte an innerem werte und, rein äußerlich betrachtet, an praktischer verwendbarkeit weit tiefer stehen als La Fontaines fabeln. Ich meine, kein schüler dürfte die schule verlassen, ohne La Fontaine kennen zu lernen, schon weil dieses eigenartige genie in Frankreich eine so große rolle spielt.

Eins allerdings hat sich mir aufgedrängt: bei keinem schriftsteller möchte man so das ganze überschauen, wie bei La Fontaine. Von stunde zu stunde den bedarf decken, sozusagen aus der hand in den mund leben, ist, wenn überhaupt, hier am allerwenigsten für den lehrer angängig. Bei La Fontaine muß man aus dem vollen schöpfen, sprachliche, rhythmische beziehungen knüpfen, sachliche parallelen ziehen, auch aus anderen litteraturen, also ganz gehörig vorbereitet sein. Dann aber kommt auch leben und bewegung in die stunde. Ich habe nun seit jahren La Fontaines fabeln getrieben und diesen unterricht in allen klassen nach allen seiten hin praktisch erprobt, wobei verschiedene ausgaben und gedichtsammlungen immer abwechselnd zugrunde lagen. Seit jahren beobachte ich auch die wirkung eines schriftstellers auf die schüler. Rückhaltlos gebe ich zu, daß mir manches mißlungen ist, oder daß ich wenigstens den erhofften eindruck nicht ganz erzielen konnte. Aber ebenso frei und freudig darf ich jetzt bekennen, daß La Fontaine dankbarer lektürestoff ist, der nicht ohne eindruck auf die schüler bleibt. Aus mancherlei anzeichen habe ich das schließen können, nicht zuletzt daraus, daß gar mancher seinen *La Fontaine* oder seine gedichtsammlung nicht verkauft oder vererbt, sondern mit ins leben hinausgenommen hat. Ich hatte gelegentlich einmal mit Lamartine gesagt: „Wenn Sie später einmal als gereifter mann zufällig auf eine fabel von La Fontaine oder ein zitat daraus stoßen sollten, so wird Ihnen manches in ganz anderem lichte erscheinen als jetzt, manches auch

erst im rechten lichte erscheinen: *les fables de La Fontaine font les délices de l'homme qui a passé par la dure école de la vie.*"
Der zweck der vorstehenden zeilen war, auf mancherlei anfragen und bedenken einzugehen, die dem verfasser in freundlich anerkennenden briefen und besprechungen zugegangen sind, und zu einem versuche anzuregen, La Fontaine im unterricht zu lesen. Die bisher übliche vernachlässigung dieses dichters bedeutet ein großes unrecht; es ist zeit, die bei uns bisher übliche stellung La Fontaine gegenüber zu ändern.[1]

Meißen-St. Afra. Otto Kötz.

ÜBER SPRACHMELODIE UND DEN HEUTIGEN STAND DER FORSCHUNGEN AUF DIESEM GEBIETE.[2]

Strebt man nach genauer kenntnis der tonhöhe in der sprache, so ist es notwendig, die engen gebiete der verschiedenen teile der indogermanischen sprachwissenschaft zu verlassen und sich in das *mare magnum* der sprachen der ganzen welt zu begeben. Da aber in den biologischen wissenschaften das pathologische unsere kenntnisse ergänzt und vervollkommnet, so muß man auch im vorliegenden fall diejenigen pathologischen erscheinungen untersuchen, die mehr oder weniger starke abweichungen von der norm zeigen, wie z. b. die tonhöhe beim sprechen einer fremden sprache, bei peripherimpressiven sprachstörungen, aphasie, stummheit, stottern, phonasthenie usw. sowie auch bei sprachstörungen durch nervenkrankheiten und psychosen. Mit anderen worten, man muß

---

[1] Von den vorhandenen schulausgaben sind zu nennen außer der Mannschen: J. Sarrazin, *Sechzig fabeln von La Fontaine.* Mit anmerkungen. Velhagen & Klasing. 1900. Ebenda: E. Diebold, *Fabeln von La Fontaine.* Zum schulgebrauch neu herausgegeben. 1910. — *Quatre-vingts fables de J. de La Fontaine*, ausgewählt, bearbeitet und erläutert von H. A. Werner. Berlin, Springer. 1884. — *Ausgewählte fabeln.* Bearbeitet von M. Fuchs. Mit anmerkungen und wörterverzeichnis. Berlin, Leonhard Simion. — *Fables, Les trois premiers livres*, herausgegeben von Ludwig Appel. München, Lindauer. Mit französischer einleitung und französischen anmerkungen. — *Fabeln* (auswahl). Für den schulgebrauch herausgegeben von A. Paris. Wien (u. Leipzig), Tempsky (u. Freytag). 1913.

[2] Vortrag, gehalten auf dem XV. neuphilologenkongreß zu Frankfurt a. M. 1912.

den allgemeinen, abstrakten standpunkt des experimentalphonetikers einnehmen.

Genauen kenntnissen müssen aber genaue untersuchungen vorangehen. Das hauptapperzeptionsorgan der sprache, das ohr, entspricht diesen hohen anforderungen nicht. Es ist zwar imstande, die schwankungen der tonhöhe im großen und ganzen wahrzunehmen, die genauigkeit dieser wahrnehmungen ändert sich aber mit den verschiedenen menschen. Die tonhöhe macht auf uns europäer keinen großen eindruck, weil sie in unseren sprachen nicht die wichtige rolle spielt wie in manchen asiatischen und afrikanischen, vielmehr hauptsächlich in geographischen unterschieden und beim ausdruck des affekts in betracht kommt. Wir behandeln sie als *quantité négligeable*, unser ohr bleibt in der beziehung ungeschult, daher unentwickelt, und da, wo z. b. ein chinese oder ein hottentotte vor allen dingen feine höhenschattirungen wahrnimmt, beobachten wir unbewußt mit vorliebe das verhalten der tonfarbe, der dauer und der stärke. Es gibt menschen, die imstande sind, die *absolute* höhe bei einzelnen lauten und wörtern sowie den gang der höhe bei kurzen sätzen anzugeben. Sie sind aber sehr selten. Sobald es sich um längere sätze, ein gedicht, eine auch kurze rede handelt, so versagen ihre kräfte; sie lassen sich einzelne kürzere abschnitte wiederholt vorsagen, was eine störung in der höhe mit sich bringt. Die meisten menschen können höchstens den *gang* der höhe und dann nur annähernd angeben. Will man die musikalische höhe wissenschaftlich untersuchen, so ist es notwendig, daß man sich des verfahrens der experimentellen phonetik bedient. Wir experimentalphonetiker betrachten die phonetischen erscheinungen von zwei standpunkten aus, und zwar vom physiologischen und vom physikalischen. Im ersteren falle bezieht man sich auf die tätigkeit der sprechwerkzeuge, im letzteren auf die resultate, die mit hülfe der tätigkeit der werkzeuge erzielt wurden. Für die physiologische untersuchung der tonhöhe haben wir zahlreiche apparate; aber wir haben uns in der letzten zeit hauptsächlich der photographie bedient, und zwar der kinematographie und der Röntgenstrahlen. Die Röntgenstrahlen erlauben uns die bewegungen der sprechwerkzeuge im innern des körpers zu beobachten. Es ist wirklich eine freude, am Röntgenschirm die tätigkeit des kehlkopfes und des ansatzrohres der verschiedenen teile während des ton-

höhenwechsels beim sprechen oder singen zu verfolgen. Außerdem ist es auch bekannt, daß man diese röntgenographischen bilder photographiren kann. Hoffentlich gelingt es auch bald, die bewegungen mit hülfe der Röntgenstrahlen zu kinematographiren, versuche sind ja schon damit angestellt. Sonst ist die gewöhnliche kinematographie auch insofern ein vorzügliches mittel, als sie den sprechenden nicht beeinflussen und auch, wie bekannt, stattfinden kann, ohne daß der betreffende etwas davon merkt. Heute aber soll der gegenstand nicht vom physiologischen, sondern vom physikalischen standpunkte aus besprochen werden. Ich beschränke mich darauf, den anwesenden einige kinematographien, d. h., einige polygramme von mir zu zeigen, die mit hülfe der Röntgenstrahlen nach dem verfahren des herrn professor dr. Levi-Dorn (Berlin) gewonnen wurden. Sie können am ende meines vortrages betrachtet werden. Man sieht auf einer und derselben platte drei verschiedene bewegungen der stimmorgane bei verschiedener tonhöhe. Für die physikalische untersuchung stehen uns, abgesehen von den älteren methoden, drei mittel zur verfügung, Bei dem ersten verfahren bedient man sich des kymographions, um die stimme zu fixiren. Man benutzt dabei einen trichter, in den der untersuchte hineinspricht, oder eine kapsel, die der betreffende während des sprechens an den schildknorpel hält. Dieses verfahren hat jedoch die schattenseite, daß man das gewonnene nicht wieder abhören kann. Ein anderes, einfacheres, besseres verfahren ist das, daß man den betreffenden gleichzeitig auf das kymographion und in einen phonographen sprechen läßt; später kann man das, was früher nur auf dem papier graphisch dargestellt war, auch wieder abhören. Dieses verfahren ist aber nur im laboratorium zu benutzen. Will man sich aber an einer expedition beteiligen, oder aufnahmen auf dem lande machen, so kann man unmöglich all die dazu nötigen apparate bereit haben, und deshalb verfährt man in folgender weise. Man macht mit einem grammophon oder einem phonographen aufnahmen und schickt die walzen, bzw. platten an ein phonetisches laboratorium, wo die glyphen durch einen besonderen apparat in graphisch dargestellte kurven verwandelt werden. Dieses verfahren ist sehr einfach und für Afrika oder andere außereuropäische gebiete erforderlich, weil dort, wegen mangels an genügend guten verkehrsmitteln, eine beförderung der apparate unbequem und

kostspielig ist. Diese umwandlungen der glyphen in kurven sind hauptsächlich von Hermann und von Scripture gemacht worden; heute sind sie von dem feinmechaniker Lioret bedeutend vereinfacht und verbessert.

Hat man nun die aufnahmen gemacht, so muß man die kurven ausmessen. Dieses wurde von den pionieren der experimentellen phonetik durch folgende einfache methode bewerkstelligt. Bekanntlich kann man gleichzeitig mit der stimmkurve mittels einer stimmgabel, die z. b. 100 schwingungen in der sekunde macht, die zeit markiren. Man nahm also bestimmte strecken der kurve, die in der zeit von z. b. $^1/_{10}''$ gezeichnet war, in einen zirkel. Nun übertrug man den maßstab auf die stimmkurve. Entsprachen z. b. der $^1/_{10}''$ der zeitkurve 20 schwingungen der stimmkurve, so schloß man daraus, daß der ton in einer sekunde 200 schwingungen hat. So stellte man also die tonhöhe fest. Jedoch ist diese methode nicht genau. Man bedenke, daß manche laute nur $^3/_{100}''$ dauern. Auf diese weise kann man also nur grobe schätzungen angeben. Für feinere ausmessungen reicht das nicht aus. Heutzutage geht man nicht mehr von der zeit auf die stimme, sondern mißt man direkt die stimme auf dem streifen folgendermaßen:

Man stellt die länge der wellen fest; bekanntlich geben tiefe töne wenige langsame schwingungen, hohe dagegen zahlreiche und schnelle. Dann nimmt man den logarithmischen wert der länge, überträgt das auf das millimeterpapier und stellt hiernach die absolute tonhöhe fest. Man sieht aber, daß diese methode sehr verwickelt und zeitraubend ist. Jetzt gebraucht man zu diesen arbeiten den apparat des herrn dr. E. A. Meyer (Stockholm). So werden diese ausmessungen auf mechanischem wege genauer und mit großer arbeits- und zeitersparnis gemacht.

Hat man die kurven ausgemessen, so muß man sie deuten. Und da ist es vor allem wichtig, daß man mit der vergangenheit *tabula rasa* macht und sich von den ungenauen ausdrücken „steigend", „fallend", befreit. Sie bezeichnen ja nur den gang der kurven, während es doch in erster linie auf die höhenlage der stimme ankommt. Das kann an fig. 1 beobachtet werden. Die bilder zeigen uns zwei hottentottische wörter, Bergdamara-mundart, deren bedeutung nur durch die tonhöhe unterschieden wird. Diese kurven haben ungefähr den-

selben gang, erst stehen bleibend, bzw. fallend und dann steigend. Blieben wir nun sklavisch bei den althergebrachten ausdrücken, so würden wir nie den unterschied in den worten finden, der sogar mit dem bloßen ohr festzustellen ist, und zwar, daß das wort *oré* in einer höheren tonlage, dem so-

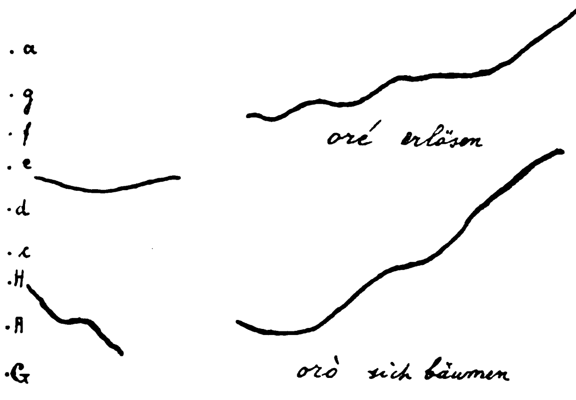


Fig. 1.

genannten mittelton, *orò* aber in einer tieferen, dem mitteltiefton, zu sprechen ist. Es ist also richtiger, die änderung des tons der sprechstimme nach dem prinzip der stimmlage zu unterscheiden und von einem hoch-, mittel- und tiefton zu sprechen. Ob und welche rolle die intervalle in den änderungen des sprechstimmtons spielen, ist noch zu untersuchen.

Es bleibt uns jetzt noch übrig, mit den verschiedenen arten der tonhöhen bekannt zu werden. Wir haben zuerst einen *wurzelton*. Dieser tritt in den sprachen auf, wo wir es mit wurzeln zu tun haben, wie z. b. im hottentottischen, im ewe, im chinesischen u. a. Diese wurzeln unterscheiden sich nur durch die tonhöhe voneinander. Sage ich z. b. im ewe *fia* im hochton, so heißt das „zeigen“, im mitteltiefton heißt es „könig“. Die wurzel ist nun an diesen ton gebunden, den man wurzelton oder radikale tonhöhe nennen kann. Wenden wir aber die wurzel in *worten* an, so sieht man durch fig. 2, daß eine änderung mit der radikalen höhe vor sich geht. Das hottentottische wort *ó* „fressen“, hat den mittelton. Bildet man nun durch verdoppelung das kausativum, so tritt zunächst im ersten teil wohl der mittelton auf, der dann aber

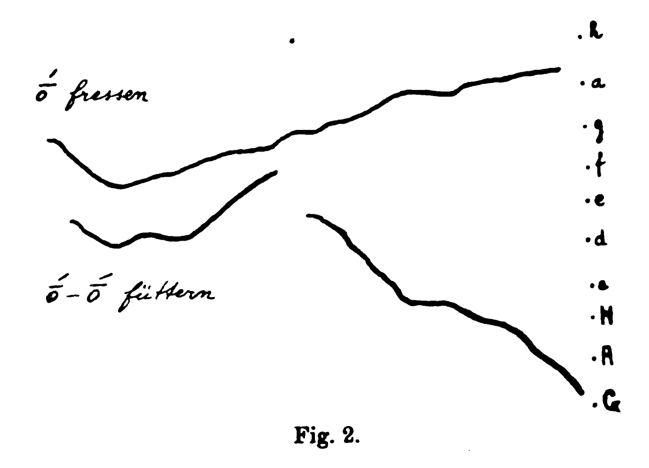


Fig. 2.

im zweiten teil in den mitteltiefton übergeht. Man sieht also, daß bei der bildung des wortes der radikale ton eine änderung erfährt. Gehen wir jetzt eine stufe weiter, so kommen wir zu dem *satzton*. Der wurzel- oder der wortton kann im satze keine veränderung erfahren. Fig. 3 zeigt das hottentottische wort //gūb[1] einzeln und in verschiedener höhe gesprochen; je nach der höhe heißt es „vater",

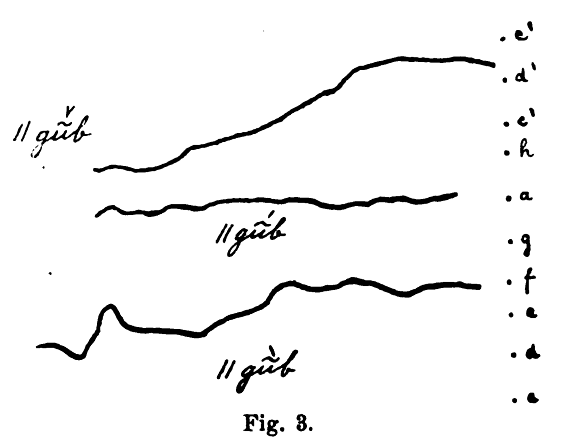


Fig. 3.

„zahn", „springbock". Fig. 4 zeigt dasselbe wort in dem satze: „Der vater hat dem springbock einen zahn ausgeschossen." Die wörter haben, trotzdem um sie herum noch andere worte mit verschiedener tonhöhe sind, keine veränderung erlitten, „vater" ist nach wie vor im tiefton, „zahn" im mittel- und „springbock" im mittelhochton verblieben. Das verhältnis bleibt dasselbe. In gefühlssätzen haben wir die

[1] Die striche // stellen den schnalzlaut dar.

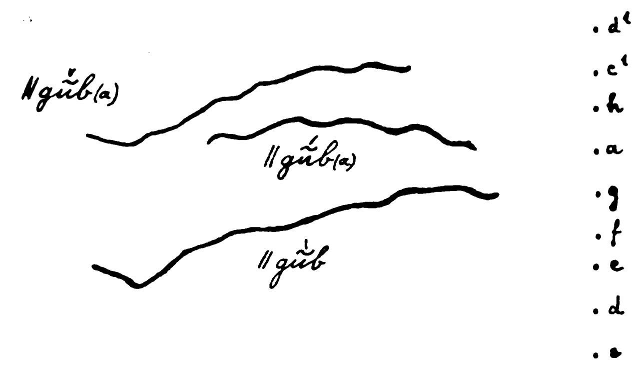


Fig. 4.

höchst entwickelte stufe des satztones, und zwar z. b. in fragebefehlssätzen und in solchen, die erstaunen, zweifel ausdrücken. In all diesen kombinationen macht sich aber die sogenannte geographische tonhöhe geltend. Dieses zeigt fig. 5. Die fragen auf diesem bild sind von hamburgern und hessen gestellt worden.

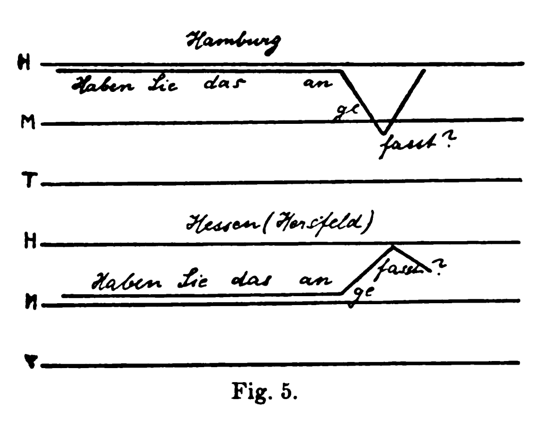


Fig. 5.

Wir sehen, daß der hamburger mit dem hochton beginnt, dann kurz vor dem ende des satzes in den mittelton übergeht, um dann zuletzt wieder steigend zum hochton zu kommen. Der hesse dagegen beginnt im mittelton, steigt in dem letzten worte zum hochton hinauf, neigt aber ganz zuletzt noch nach dem mittelton zurück.

Viel bleibt auch noch auf dem gebiete der tonbewegung in der sprache wissenschaftlich zu untersuchen, bzw. zu prüfen, und zwar hauptsächlich:

Die beziehungen der tonhöhe zu den übrigen eigenschaften der laute (farbe, dauer, stärke).

Die rolle der tonhöhe im lautwandel. (Diese rolle ist in der indogermanischen sprachwissenschaft oder deren zweigen

so gut wie unerforscht geblieben; auf dem gebiete der afrikanischen sprachen hat man ihr mehr aufmerksamkeit gewidmet, vgl. Westermann, *Grammatik der ewesprache.*)

Der sogenannte poetische ton. (Die Sieverssche vermutung betreffs der melodie, die in jedem schriftwerk zum ausdruck kommen soll.)

Das verhältnis des sprechtones zu dem sington. (Köhler hat bereits 1853 ein kleines werk *Die melodie der sprache in ihrer anwendung, besonders auf das lied und die oper* veröffentlicht.)

Erst nach der lösung dieser und anderer fragen hätten wir brauchbare materialien zur ermittelung der gesetze der tonhöhe in der sprache. Zu dem zwecke eignen sich die afrikanischen sprachen ganz besonders, weil sie die verschiedensten abstufungen, von der einfachsten bis zu der entwickeltsten, aufweisen[1].

Hamburg. G. PANCONCELLI-CALZIA.

EINHEITLICHE LAUTSCHRIFT[2].

Meine damen und herren! Das programm des neuphilologentages nimmt für die behandlung der lautschrift drei viertelstunden in aussicht. Bei der diskussion werden die einzelnen redner bekanntlich gebeten, nicht mehr als fünf minuten zu sprechen, während der vortragende die zeit von

[1] Im anschluß an diesen vortrag von mir hielt herr oberlehrer dr. Driesen, Charlottenburg, einen kurzen vortrag über: *Die typische sprachmelodie des französischen* und die *Intonationsübungen* von Klinghardt und de Fourmestraux, zum erstenmal für das *gehör* festgehalten und wiedergegeben durch das „gramola“. Über das werk von Klinghardt und de Fourmestraux vgl. *Bibliographia phonetica,* 1911, 326.

[2] Vortrag, gehalten auf dem XV. neuphilologentag zu Frankfurt a. M. am 29. mai 1912. Vgl. *N. Spr.* XVIII, s. 549 ff. Auch diesmal war der zweck, womöglich einen beschluß der versammlung in der frage herbeizuführen, der — was in der diskussion mehrfach verkannt wurde — selbstverständlich nur meinung und wunsch zum ausdruck bringen, aber keinerlei zwang ausüben konnte. Zugleich sollen vortrag und abdruck als antwort auf die mir bekannt gewordenen äußerungen zur sache in fachzeitschriften dienen. — Zur schnelleren orientirung werden die (nach dem vortrag in Frankfurt mit großer mehrheit angenommenen) thesen an geeigneter stelle hier wiederholt.

dreißig minuten nicht überschreiten soll. Nähme ich nun das maximum der halben stunde in anspruch, so bliebe für nur drei weitere sprecher die volle fünfminutenfrist übrig. Da aber wohl die meisten neuphilologenvereine nach der aufforderung des züricher tages die damals vorgelegten thesen besprochen und dazu stellung genommen haben, so wird mit einer größeren zahl von sprechern zu rechnen sein. Ich werde mich daher sehr kurz fassen. Dies wird insofern möglich sein, als mein pensum noch genau dasselbe ist wie vor zwei jahren. Im grunde habe nicht ich, sondern haben Sie, vor allem die vertreter der vereine, das wort. Vielleicht kann es aber doch zur verständigung beitragen, wenn ich rasch auf das eingehe, was von anderer seite schon in Zürich oder seitdem hier und da zur sache geäußert worden ist.

Die beiden allgemein gehaltenen ursprünglich Steinmüllerschen thesen 1 und 2 haben, wie es scheint, keinen widerspruch gefunden und scheiden daher als erledigt für mich aus[1]. Das hauptinteresse konzentrirt sich auf die erste der von mir zugefügten thesen, nr. 3, zu der ich zunächst bemerken will, daß ich keine erneuerung der darin enthaltenen statistik versucht habe, daß die zahl der mit der lautschrift der *Association Phonétique Internationale* oder, wie man sie kürzer nennt, mit der weltlautschrift versehenen werke, auch der für schüler und laien bestimmten, jedoch seit 1910 weiter gestiegen ist[2]. Ich nenne hier beispielsweise die un-

---

[1] „These 1. Die vereinheitlichung der aussprachebezeichnung in neusprachlichen schul- und wörterbüchern ist dringend wünschenswert.

„These 2. Es ist eine wirkliche lautschrift, keine solche durch diakritische zeichen, d. h. keine umschrift durch beigefügte buchstaben oder ziffern, zu wählen."

[2] „These 3. Dieser anforderung entspricht die lautschrift des weltlautschriftvereins (*Association Phonétique Internationale*), die auch durch ihre verbreitung in 36 ländern, sowie durch ihre verwendung in — soweit bekannt — 120 werken, darunter 34 lehrbüchern, weitaus die erste stelle einnimmt.

„These 4. Die allgemeine anwendung dieser lautschrift auch in solchen mit aussprachebezeichnung versehenen werken, die nicht für die schule bestimmt sind, ist gleichfalls zu wünschen."

Zu these 3 sei nochmals ausdrücklich bemerkt, daß damit nicht gesagt sein soll, daß andere systeme nicht gleichfalls an und für sich das geforderte leisteten; sie müssen eben wegen ihrer geringeren verbreitung hier, wo es sich um das ziel der vereinheitlichung handelt, gegen die lautschrift der *Ass. Phon. Intern.* zurückstehen. Über

längst bei Groos in Heidelberg veröffentlichten internationalen gesprächsbücher *Der neue reisebegleiter* und das im verlag von Elwert in Marburg erscheinende englische schulwörterbuch von Ziegler und Seiz. Ein praktisch gehaltenes englisches aussprachewörterbuch in der weltlautschrift wird von Daniel Jones, dem berufenen schüler und sozusagen nachfolger unseres leider jüngst verstorbenen Sweet, für den druck vorbereitet. Für das französische erwähne ich das neue wörterbuch Pfohls und darf, was das deutsche betrifft, vielleicht auf mein eigenes aussprachewörterbuch als *tertium comparationis* verweisen. Prof. Hausknechts in Zürich geäußertes bedenken gegen die weltlautschrift galt dem mangel eines sie verwendenden wörterbuches, insbesondere eines wörterbuches für die schule. Angesichts dieser gewiß nicht abgeschlossenen produktion wird Hausknecht, wie ich hoffe und er in Zürich angedeutet hat, zum opfer seines sondersystems nunmehr bereit sein.

Auch prof. Schröer hat bei der züricher versammlung dankenswerterweise erklärt, daß er im interesse der einheit sich unterordnen werde, obwohl er an der lautschrift der *Ass. Phon. Int.* manches auszusetzen hat. Ausführlicher hat er sich hierüber im 2. band der *Germanisch-romanischen monatsschrift*[1] geäußert, wo im folgenden jahrgang auch prof. Kurt Reichel zu wort gekommen ist[2], und ein von prof. Uhlemayr auf der bayerischen neuphilologenversammlung im april d. j. gehaltener vortrag *Zur frage der vereinheitlichung der aus-*

die neue ausgabe der vereinsprinzipien vgl. *N. Spr.* XX, s. 448. Sie berichtet über die geschichte und die ziele des vereins, die weltlautschrift usw. Außerdem gibt sie lautschriftliche proben einer fabel in 22 sprachen und dialekten und auf 7½ seiten ein in gruppen angeordnetes verzeichnis der wichtigsten werke, die sich der weltlautschrift bedienen, d. h. eine von vollständigkeit nicht allzu weit entfernte übersicht über die den neusprachler interessirende phonetische litteratur. Das nov.-dez.-heft der vereinszeitschrift (*Maître Phonétique*) weist einen mitgliederstand von 1677 nach. Der jährliche beitrag der „ordentlichen" mitglieder beläuft sich auf 3 fr. 50 c. (1 ex. des *M. Ph.* frei), der der „aktiven" mitglieder auf 6 fr. (2 ex. frei). Ein abonnement auf den *M. Ph.* beträgt 5 fr., der preis einer nummer 65 c., durch die post 70 c. Leitung: „Fonetik", Bourg-la-Reine, Seine (Frankreich). Anmeldungen sind dahin zu richten.

[1] „Einheitlichkeit bei der phonetischen transkription". A. a. o. II, s. 392 ff.

[2] Gleiche überschrift (beitrag zum „sprechsaal"). A. a. o. III, s. 118 ff.

sprachebezeichnung ist in dem in Ihren händen befindlichen festheft der *Neueren Sprachen* gedruckt[1].

Wie auch Uhlemayr in diesem vortrag anführt, hat Schröer zunächst beanstandet, daß das lautschriftsystem der *Ass. Phon. Int.* noch nicht abgeschlossen, sondern noch in der entwickelung begriffen sei. Schon Uhlemayr bemerkt, daß dies nicht sowohl für die *standard*-aussprache des französischen und englischen als für dialektnuancen und andere sprachen in betracht kommt. Es wäre doch auch kaum zu billigen, wenn der weltlautschriftverein jede weiterentwickelung seines alphabetes ausschlösse. Im einzelnen hebt Schröer fünf punkte als ihm bedenklich hervor.

Der erste ist die akzentsetzung. Schröer tadelt — und hier stimmen Reichelt wie Uhlemayr ihm bei —, daß die betontheit einer silbe sich in der lautschrift der *Ass. Phon. Int.* aus der stellung im wort ergeben solle, statt ausdrücklich bezeichnet zu werden. Gemeint ist das weglassen des akzentzeichens in englischen und übrigens auch deutschen wörtern, sofern der ton, wie ja gewöhnlich, auf die erste vollvokalische silbe fällt. Ich glaube nicht, daß die beachtung einer so einfachen regel irgendeinem lernenden schwierigkeiten bereitet. Und, worauf es hier allein ankommt: es ist doch keine prinzipielle frage der lautschrift als solcher, sondern steht im belieben des einzelnen, wo er das im system vorgesehene zeichen der betonung setzen oder als selbstverständlich unterdrücken will. Schröer möchte aber auch den akzent nicht vor der betonten silbe, sondern hinter dem vokal der betonten silbe sehen. Man könnte wohl fragen, ob es wirklich phonetisch richtiger ist, wenn z. b. in *mistake* der akzent erst hinter dem [ei] statt vor dem doch mitbetonten [t] erscheint oder auf die bequeme unterscheidung von *an aim* [ən 'eim] und *a name* [ə 'neim] in der akzentsetzung verzichtet wird. Aber im allgemeinen denke ich wie Uhlemayr: „ob das tonzeichen vor oder hinter der tonsilbe sich befindet, ist ziemlich gleichgültig". Nicht gleichgültig ist es nur, ob wir ohne grund von der weltlautschrift hier abweichen oder ihr folgen.

Ähnlich verhält es sich mit Schröers zweitem gravamen: der quantitätsbezeichnung. Weltlautschrift: doppelpunkt *hinter*, Schröer (und auch Reichel) längestrich *über* der letter — eine

[1] „Zur frage der vereinheitlichung der aussprachebezeichnung". A. a. o. XX, s. 143 ff.



abweichung, die Uhlemayr mit recht für „unwesentlich" hält. Übrigens irrt Schröer, wenn er meint, lang [ou] in *gold* und kurz [ou] in *window* könnte die *Ass. Phon. Int.* nicht ebensogut wie er, wo nötig, unterscheiden. Im gegenteil! Sie bezeichnet, wenn sie will, auch bei diphthongen nicht nur die eventuelle länge durch das kolon ([oːu]), sondern sogar halbe länge durch erhöhten punkt ([o·u]) und kombinirt beide zeichen nach bedarf.

Drittens setzt Schröer dem langgezogenen [ʃ] und [ʒ] für die breiten zischlaute die slawischen zeichen mit umgekehrtem zirkumflex ([š], [ž]) entgegen. Diesmal hat er Uhlemayr auf seiner seite, während Reichel nun das erlösende „ziemlich gleichgültig" ausspricht.

Zum vierten hätten es alle drei kritiker lieber, wenn bei [ei] in *say* und [ou] in *go* dem ersten element statt des [i] und [u] auf der linie ein kleines hochstehendes [ⁱ] und [ᵘ] folgte. Das gleichlaufende [ei] könne man mit dem orthographischen *ei* im deutschen verwechseln. Wenn aber das *ei* z. b. in *zwei* solchen anstoß erregt, warum nicht auch das *z*, das in der lautschrift stimmhaftes *s*, und das *w*, das dort den labialen halbvokal bedeutet?

Was Schröer fünftens in betreff der inkonsequenz oder noch nicht erreichten einigung bei anderen vokalen vorbringt, erscheint auch Uhlemayr „nebensächlich" und trifft durchgehends nur scheinbar zu. Wenn Sweet die länge bei dem umgekehrten [c] = [ɔ] für den laut in *law* unbezeichnet läßt oder Jespersen überhaupt die länge durch erhöhten punkt statt kolon bezeichnet, so weichen sie eben in dieser hinsicht von der weltlautschrift ab, die bei Jones, Rippmann u. a. durchaus konsequent bleibt. Und verwendet für das [aː] in *garden* Passy die kursive, Jespersen die antiquaform, so hat sich der eine für den dunkleren, der andere für den helleren [a]-laut entschieden, die beide in der lautschrift vertreten sind. Reichel hinwieder ist im irrtum, indem er behauptet, es fehle an einer unterscheidung von geschlossenem und offenem [i], [u] und [y]. Neben den gewöhnlichen lettern für die geschlossenen laute haben sich die sog. kapitälchen für die offenen seit jahren in der vereinszeitschrift eingebürgert und sind z. b. auch in meinen büchern tausendfach durchgeführt. Beim schreiben dient für kapitälchen-[ɪ], also für das zeichen des *offenen* lautes, ein [i] ohne punkt, das nun Reichel für den *geschlossenen* laut in vorschlag bringt. Andere wünsche Reichels

gehen auf umgekehrtes [a] = [ɐ] statt des herrschenden umgekehrten [v] = [ʌ] für den laut in *but*, auf griechisches [ɛ] statt des unmißverständlichen und nicht minder richtigen [e] in *let*, auf eine andere form des griechischen [ϑ] oder die thornrune [þ] für *th* in *thin* und auf eine neue ligatur für das offene *ö*. Uhlemayr, der sich mit der weltlautschrift im ganzen gut abfindet, lehnt gegen Schröer und Reichel das [y] für den *ü*-laut als verwirrend unbedingt ab. Und wie wir aus einer bemerkung im druck seines vortrages erfahren, will endlich prof. Sedlmayr in München im englischen zwei lange *a*, zwei konsonantische *i*, zweierlei *l*, zweierlei *aw*, zweierlei *iu*, zweierlei *w* und im französischen drei konsonantische *i* unterscheiden, was auch nach Uhlemayrs ansicht mindestens für schulzwecke entschieden zu weit geht.

Meine damen und herren! Nach prof. Uhlemayrs wort ist die von mir angegebene weite verbreitung der weltlautschrift zweifellos ein starker indizienbeweis für ihre brauchbarkeit. Ich sehe in dieser verbreitung zugleich den zwingenden grund, die einheitliche lautbezeichnung in der schule nur im anschluß an die weltlautschrift zu erstreben. Je mehr wir uns von dieser entfernen, um so weiter lassen wir das ziel hinter uns zurück.

Ich begrüße es daher mit freuden, daß kollege Uhlemayr, wie es scheint, mit zustimmung des bayerischen neuphilologentages, sich im prinzip für lautschrift der *Ass. Phon. Int.* als einheitslautschrift ausspricht. Ebenso sehr aber bedauere ich, wenn der vertreter Bayerns nach Uhlemayrs vorschlag hier beantragen soll, „es wolle behufs feststellung der im interesse des unterrichts notwendigen modifikationen eine kommission eingesetzt werden." Nehmen wir an, die wahl fiele auf die kollegen Hausknecht, Reichel, Schröer, Sedlmayr, Uhlemayr und vielleicht auch auf mich. Sie haben gesehen, wie die meinungen auseinandergehen, in dingen auseinandergehen, die man, wenn es sich nicht gerade um einen selbst handelt, „nebensächlich", „unwesentlich" oder „ziemlich gleichgültig" findet. Ich fürchte, es würde schwerer sein, in einer kommission über modifikationen eine einigung zu erzielen als im plenum über die frage der lautschrift *en bloc*. Ich selbst müßte in der kommission aus überzeugung gegen alle modifikationen stimmen, wäre also da überhaupt nicht zu gebrauchen. Wenn nun aber Ihre kommission auch im sinne des baye-

rischen antrages ihre aufgabe erfüllt, so wird sie eben in zwei jahren die zahl der lautschriften noch um eine neue, die modifizirte weltlautschrift, vermehrt haben.

Nein! Kommen wir gleich heute, nach bereits zweimaliger vertagung, von Hannover und Zürich her, zu einer entscheidung. Lehnen Sie, wenn Sie anders nicht können, meine thesen rundweg ab, und überlassen Sie die entwickelung dem *survival of the fittest*. Oder aber — und das ist die bei weitem bessere lösung: sagen Sie so einstimmig wie möglich *ja*!

Marburg. W. Viëtor.

BERICHTE.

THE ANGLO-GERMAN UNDERSTANDING CONFERENCE[1].

The Anglo-German Understanding Conference, zu deren besuch E. Sieper auf dem frankfurter verbandstage aufgefordert hatte, hat vom 30. oktober bis 1. november 1912 in London stattgefunden. Ich glaubte im sinne der damaligen delegirtenbesprechung zu handeln, wenn ich — da ein anderer neusprachlicher vertreter der schule nicht angemeldet war — der persönlichen aufforderung Siepers folgte und mich zu dem dritten thema: *Förderung der gegenseitigen kenntnis der beiden länder und ihre gemeinsamen kulturaufgaben* mit einer *short speech* auf die tagesordnung setzen ließ. Sieper hatte das einleitende referat, zu dem ihn nicht nur mehrjährige praktische erfahrungen der verschiedensten art, sondern auch sein wissenschaftliches sammelwerk: *Die kultur des modernen England* zweifellos berechtigen, abgesehen von der (angekündigten) sammlung englischer realienlesebücher. Ich leitete, ohne es zu sagen, meine berechtigung zu einer *short speech* von meinem *England* ab; außerdem hatte der universitätsprofessor in seinem referate die güte, auf den schulprofessor hinzuweisen, der auf diesem gebiete immer *to the front* gewesen sei.

Siepers ausführungen fanden starken beifall. Das folgende *paper* des bischofs von Winchester war eine in edelster sprache und mit ausgesprochen christlicher färbung vorgetragene friedenspredigt, auch die von Sir Oliver Lodge verlesene rede paßte mehr zu einer friedenskonferenz, während der nestor der deutschen astronomen und ethiker, geheimrat Förster, ausführlich über *Anglo-French-German* wissenschaftliches zusammenarbeiten vorlas.

Meine aufgabe war es, das *besondere* thema im Sieperschen sinne wieder aufzunehmen und das von ihm entworfene bild dadurch zu

---

[1] Der herr verf. hat diesen bericht als brief an einen der herausgeber geschrieben, aber dann freundlichst zum abdruck bestimmt.

D. red.



ergänzen, daß ich auf die leistungen bzw. forderungen der deutschen schule hinwies, auf die *German invasion* durch studenten und lehrer, die nicht nur die sprache lernen wollten, sondern auch alles „ausspionirten", was England in der vergangenheit groß gemacht, und was uns besonders in *colonial expansion* nachahmenswert erschiene. — Das und das tun wir! Was tut ihr? — Das deutsche habt ihr fast verbannt aus euren mittelschulen, auch aus den (neuen!) *secondary schools*. Wie könnt ihr als staat der jugend deutsche kultur vermitteln ohne die deutsche SPRACHE? — Daß wir hier englisch radebrechen (*müssen*!), findet ihr ganz natürlich; wir seien nun einmal tüchtige linguisten. Ihr übt aus bequemlichkeit die größte toleranz, aber statt die schüler besser für unsere „kultur" auszurüsten, laßt ihr deutsch wahlfrei neben latein; und das wird von 90% gewählt, weil es mehr *respectable* ist. Der *schoolmaster abroad* meinte, daß England im mittelschulwesen noch zu wenig system habe (Deutschland zu viel), daß uns aber eine ausdehnung der *state control*, eine zentralisation, wie sie im niederen schulwesen und für die mediziner durchgeführt, nötig erschiene, um zu einem fruchtbringenden *austausch* von ideen und kräften zu gelangen, wobei auf Sadlers berichte und tätigkeit und die anfänge der *Council School* verwiesen wurde. Von einer planmäßigen vorbildung der „oberlehrer" sei wenig zu spüren.

Die zuhörer spendeten den üblichen beifall, ein beweis, daß die ausführungen nicht als *self-laudatory* empfunden wurden, noch als schulmeisterei. Die kollegen werden gut tun, diesen bericht in demselben sinn aufzufassen. — Der offizielle konferenzbericht wird gelegenheit geben, auf die verhandlungen zurückzukommen.

Bedauerlich ist nur, daß die neuphilologischen kollegen die gelegenheit, englische auffassungen und ideale in vortrefflicher „aufmachung" kennen zu lernen, unbenutzt gelassen haben.

Hamburg. G. Wendt.

EIN SPANISCHER FERIENKURS IN MADRID. (SOMMER 1912.)

Nachdem schon seit einigen jahren die universitäten Burgos und Toulouse sich zu einem ferienkurs in Burgos vereinigt haben, der hauptsächlich mit rücksicht auf französische studenten des spanischen geschaffen wurde, hat vergangenen sommer nunmehr auch die universität Madrid, unter der trefflichen leitung prof. Menendez Pidals, einen ferienkurs organisirt, der, dem vielversprechendem beginne nach zu schließen, sicher von dauerndem bestande sein wird.

In den sechs sommerwochen, vom 15. juni bis zum 23. juli, versammelten sich täglich auf drei bis vier stunden ungefähr zwanzig bis dreißig studenten und studentinnen, alle, mit ausnahme zweier engländer, aus verschiedenen teilen Nord- und Südamerikas zusammengeströmt, um die vorlesungen zu hören, die im lesesaal der *Residencia de Estudiantes* stattfanden, jenen freundlichen, sauberen studentenhäusern, welche die rührige *Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicos* draußen in der Calle de Fortuny, im vornehmen nördlichen viertel Madrids, geschaffen hat.

Die kurse umfaßten so ziemlich alles, was ein wißbegieriger jünger der wissenschaft in theoretischer wie praktischer, in materieller wie ideeller hinsicht nur wünschen kann. Spanische philologie im engsten sinne konnte, aus naheliegenden gründen, nur im allgemeinen berücksichtigt werden. Aber die vier vorlesungen prof. Pidals über die beziehungen der spanischen sprache zu französisch und italienisch bezeichneten zweifellos einen der höhepunkte der kurse.

Der größte teil der vorlesungen war, naturgemäß, der litteratur gewidmet; außer der altspanischen periode wurden alle epochen wenigstens kurz skizzirt; die litteratur des *siglo de oro* und besonders des 19. jahrhunderts und der gegenwart wurde mit einiger ausführlichkeit behandelt.

Auch theoretischer und praktischer phonetik wurde genügender platz eingeräumt. Das phonetische laboratorium, das sich im erdgeschoß der *Biblioteca Nacional* befindet, ist zwar nicht groß, hat aber schon schöne erfolge gezeitigt, die der veröffentlichung nahe sind.

Was den rein praktischen teil anlangt, so wurde alles getan, um die kursteilnehmer im sprechen zu fördern. Täglich gab es *clase de conversación*, in der entweder professoren oder *outsiders* uns über gegenstände unterhielten, die ihnen am geläufigsten waren. Da wurden spanisches unterrichtswesen, blindenfürsorge, import und export, kriminalstatistik, nationalfeste usw. besprochen, und wenn die diskussion auch oft zum monolog wurde — der wert der kenntnis spanischer realien, die da vermittelt wurden, kann wohl kaum hoch genug angeschlagen werden.[1] Die praktischen arbeiten beschränkten sich auf textinterpretationen; doch wurden auch aufsatzthemen und abschnitte zu übersetzungen (aus deutsch und französisch) für freiwillige bearbeitungen gegeben. Diese sowie die rein grammatikalische seite sollen in der zukunft noch weiter ausgebaut werden.

Doch den allergrößten gewinn bedeuteten für die meisten kursteilnehmer die kenntnisse und das sympathische verständnis, die wir uns in einem gebiete erwarben, das uns, den „trockenen" philologen, lange nicht so vertraut war, wie es wohl sein sollte: kunst, malerei, architektur! Und gibt es wohl, außer Italien, ein land, das beides in gleicher eigenart aufzuweisen hat wie gerade Spanien? Alle teilnehmer werden wohl immer mit gewisser rührung jener vorlesung gedenken, in der prof. Gómez Moreno uns die verschwundene pracht der Mauren und Granadas blüte und fall vorzauberte, oder jener unvergeßlichen stunden, da prof. Manuel B. Cossío uns in die welt eines Greco, eines Velásquez, eines Goya einführte. An diese theoretischen vorträge schlossen sich mehrere exkursionen: zu wiederholten malen besuchten wir unter der sachkundigen führung dieser herren die herrlichen säle des Prado oder machten ausflüge nach Toledo, dem unvergleichlichen, dem ehrwürdigen Avila, dem Escurial, dem freundlichen Segovia.

---

[1] Es gab auch zwei regelrechte vorlesungen in geschichte, die großen beifall fanden und in kommenden jahren hoffentlich vermehrt werden, sei's auch auf kosten der litteratur.

Alles in allem: die gesamten kurse trugen entschiedenen hochschulcharakter und waren durchaus großzügig angelegt. Trotz der zahlreichen vorlesungen gab es noch muße zu privatem studium in bibliotheken usw. Wie eingangs erwähnt, waren die teilnehmer fast durchweg von jenseits des großen wassers gekommen, was einerseits mit der hohen bedeutung des spanischen für Nord- und Südamerika, andererseits mit dem zeitpunkt der kurse zusammenhängt. Künftighin sollen jedoch die kurse um ungefähr zwei wochen verschoben werden, was auch deutschen universitätsstudenten erwünschte gelegenheit gäbe, unter verzicht auf die letzten wochen des allerdings an sich schon so kurzen sommersemesters, ihre spanischen kenntnisse praktisch zu erproben und — beträchtlich zu erweitern.

Philadelphia, Pa. Walther Fischer.
University of Pennsylvania.

RECENT LITERATURE.

(Schluß.)

Novels. (Continued.)

Mrs. Ames (Hodder, 6*s*.) deserves praise as one of the most amusing and interesting books Mr. E. F. Benson has written for some time. It is a comedy about an elderly woman who sees her husband —a man ten years younger than herself—drifting into too cousinly relations with the local doctor's wife and who makes a bold effort to recover her lost youth and with that the admiration of the foolish Major Ames. It is only incidentally that Mrs. Ames is a Suffragette. Her outbreak of militancy is a mere episode in her leadership of the local society of Riseborough. Of course in the end she conquers her husband, and we have a good deal of entertainment by the way even though the husbands and wives and scandal-mongers of Riseborough are a truly contemptible lot of human beings whom perhaps Mr. Benson lets down too easily.

In *London Lavender* (Methuen, 6 *s*.), Mr. E. V. Lucas gives us a quiet story with a literary flavour. In Pinero's pretty comedy the lover says: "One can even pluck sweet lavender in the Temple," and Mr. Lucas's married lovers find it in Primrose Terrace, Regent's Park, among their fellow lodgers at Mr. and Mrs. Wiles', a typical British couple, stolid and thoroughgoing. Their literary creator knows how to make everyone of the strangely assorted company alive and interesting, thus producing a most fascinating book whose simple reality is rendered the more real by the author's ingenious introduction of real names from the noisier outside world of to-day. We meet Nathan Lacey, the good-natured knight-errant who champions organ-grinders and brings a touch of romance into the lives of forlorn and fallen women by the way, Sam Furely, the inventor of cinematograph films, always hunting the world for ideas, the mysterious John Carstairs, a secret "revenant," living through his "second time on

earth," and Adolphus Heathcote, the idle rapid "blood" of society's outskirts, all of whom interest us hugely.

In *Devoted Sparkes* (Methuen, 6 *s.*), Mr. Pett Ridge has again achieved the story of the domestic servant, who is one of the most important factors of life.

The heroine of the story is Hetty Sparkes who is devoted to Miss G., the organiser of a domestic servants' union, who sails dimly through the story as the kindly employer who knows really nothing about the matter and at the last moment does not even remember the name of the girl who took her as a sort of ideal, modelled herself on her, and would resent the least word against her. Hetty is a good girl, with an incompetent father and several brothers, one of them a reasonably good detective. She herself is an extremely competent young woman, determined to make her way "downstairs," a girl with an ordinary education of which she has made the best use, but a servant in that curious aristocracy which is underneath monarchy, oligarchy and plutocracy, having difficulties with the butler who got the worst of it on this occasion:

"'What's supposed to be going on?' demanded a husky voice at the doorway.
The council turned frowning at the interruption.
'We're talking about something important,' replied Hetty.
'You're discussing me,' declared Mr. Preston, suspiciously.
'Something important,' I said."

The scene of Mr. Maurice Hewlett's new novel, *Mrs. Lancelot* (Macmillan, 6 *s.*), to which he very aptly gives the sub-title, a comedy of "assumptions," is laid in the London of the early part of the last century, and the social and political world in which his characters play their parts is vividly portrayed. Charles Lancelot is an ambitious young Treasury official whom his wife, Georgiana, marries when she has scarcely left the schoolroom. Finding his wife has taken the fancy of the Duke of Devizes (whose prototype it is not difficult to discover) he urges her to use her influence to secure his own advancement. Her affection however for the Duke is that of a daughter for a father. Her husband however is cold, unresponsive, almost indifferent, and it is when she is starving for all her nature craves that she meets Gervase Poore, a young and enthusiastic poet, and learns what it is to be loved by a man with all the ardour of a passionate nature. In all the complications that ensue the Duke is her very good friend, and when the end leaves Georgiana and Gervase happy, one is almost inclined to bestow a little liking on Charles. The story is full of Mr. Maurice Hewlett's characteristic brilliance and humour.

Alice and Claude Askew, in *The Englishwoman* (Cassell, 6 *s.*), have given us a fascinating and well-told story, based upon the utter unsuitability of a marriage between a European and an Oriental. Within a week of meeting Prince Jotindra, heir to an Indian native State, Lucy Travers becomes engaged to him, rejecting the advances of her

old playmate, Hugh Seymour. The Prince on account of the illness and subsequent death of his father has to hasten back to his own people and very shortly they are married, the scene changing from England to India, and the great difference in the working of the Eastern and Western mind being well brought out. Poor Lucy is brave and, in her calm English way, remonstrates with her hot-headed young husband when she finds him contemplating the murder of the brother who he imagines will aspire to the throne. The mysticism of the Eastern surroundings adds greatly to the interest of the tale which ends amid a tragedy unthought of by any concerned.

Mr. W. B. Maxwell in his new novel, *In Cotton Wool* (Hutchinson, 6 s.), has made a clever and interesting study of an egoist whose egoism carries him at last into a madhouse and becomes most terribly its own reward. Leonard Calcraft, the devoted son of an invalid father, popular with everyone, wins our admiration at the start. But as his deterioration commences and his descent gets quicker and quicker, our dislike ends with deepest pity for the author's hero whom the relentless scourge of destiny pursues to the bitter end. Mr. Maxwell has made an excellent and really powerful study of egoism and its effects.

In Miss Harraden's most recent novel, *Out of the Wreck I Rise* (Nelson, 2 s. net), the people are alive and stamp themselves on the mind of the reader though Adrian Steele, the dramatic agent round whom the story centres, is a poor creature with little charm to recommend him. Tamar Scott, the lady of the shop for antique jewelry, who is as rude as the disagreeable man and not as attractive, loves him, so does another woman although he has given both good cause to hate him. But because of their love for him, they stifle their jealousy for one another and combine to save him from exposure at the hands of the various playwrights whom he has cheated to the tune of several thousand pounds in the matter of royalties. It is by their help that he rises out of the wreck, or tries to rise, for going to Switzerland he meets with a sudden and violent death by an avalanche. We feel again, as in *Ships that pass in the Night*, the charm of snow-mountains and have a delightful picture of humble Swiss life.

Darnley Place (Methuen, 6 s.) is the story of an Englishman who in his young days brought dishonour on a fiery Sicilian house by running off with a daughter, ever after going in dread of the family's vendetta and not daring even in his old age to own his relationship to his granddaughter to whom he was Mr. Morley her guardian, having changed his name and his mode of life when he became a recluse who hated the sight of his fellow-men. Mr. Bagot has done all that distinctive writing can do for his book, and we may be sure that his descriptions of Italian life and manners are as correct as they are charming. Occult influence is largely brought into play. The "Intelligence" working in the minds of Nino Rossano and Marcella, pulling the strings of their destiny, moving mysteriously for their good, is responsible for taking Nino to the little country village where the

eccentric Mr. Darnley owned an estate, and thus bringing about the meeting with Marcella, not mere chance nor coincidence. It is pleasant to encounter in the pages of Mr. Bagot's new story many an old acquaintance of his previous tales.

The Coward (Hutchinson, 6 *s.*) is a strong and rather painful book, pure psychology all through, but illustrated with all the powers of description and the charm and force to which we are accustomed in Monsignor Benson. It is an exceedingly clever pychological study of physical nerve or the lack of it and raises the question as to how large a part is borne by the will in true courage and how far what is usually taken for cowardice is due to absolutely irresistible physical collapse. The hero, Val Medhurst, is a young Etonian when the book begins, and in his actual childhood does not seem to have given signs of the treacherous nerve which is apt to desert him in emergency. In his callous youth he saves the life of a young girl friend whose horse has bolted, and his deed is found heroic. Later on in Rome he, with nervous foolhardiness, slaps the face of a stranger who insults the girl, and then finding himself in for a duel, shirks it, allowing his elder brother to be wounded in his stead. Finally, after keeping his head splendidly at a burning house, doing daring deeds while they are to be done, he breaks down afterwards in frenzied terror, and his heroism is forgotten. His salvation is brought about by a wise priest of the Roman Church. The boy learns to discipline himself, finally dying a hero's death.

Windyridge, by W. Riley (Jenkins, 6 *s.*), is a very fragrant, charming book dealing with life on the Yorkshire moors, the experiences of an attractive woman of thirty-five who flies from London because the cries of the suffering City were too loudly and unceasingly in her ears. There she finds, as the squire of the moorland village had warned her on her arrival, that the Devil is no City gentleman, too busy to come North, but that he works away on Windyridge as elsewhere. But angels fight there too, and the girl meets with such beautiful fortitude and kindness that she is cheered and heartened up, and in the end, as was to be foreseen, marriage and happiness come to her.

Short Stories.

Mr. Barry Pain, whose philosophy is as admirable as his humour, has given us in *Stories without Tears* (Miles and Boon, 6 *s.*) another volume of short stories, each of which is a model of miniature workmanship, the whole collection making delightful reading. "The Boy and the Pessimist" is a touching little tale of school life, with a moral obvious enough for Dickens, "One Stone" is concise and rounded and whimsical, and in "The Key of the Henhouse" we have a charming schoolboy romance.

The Tomboy and Others (Lane, 3 *s.* 6 *d.* net) is one long and varied exhibition of Mr. Marriott Watson's delight in unsubstantial dialectics on the lighter matters of the heart. It is all the prettiest skating on ice just thin enough to be interesting. One sketch "The

Last Tram" describes as only Mr. Marriott Watson can, the pitiful vulgarities and crude humours of a Bank Holiday crowd going home by a tram car in which sits a negro reading as chance would have it Buckle's "History of Civilisation"!

New editions.

The Letters of Percy Bysshe Shelley, 2 vols., Pitman 12 *s.* 6 *d.*, has been brought out at exactly half the price of the original edition which appeared in 1909. The reverence and lucidity with which Mr. Ingpen handled the material is beyond all praise, and in the present edition, two neat grey-blue volumes containing some new matter of great interest, we have a standard edition of Shelley's letters.

Everyone who realises the rare beauty of Rossetti's work will find it delightful to have *The Works of Dante Gabriel Rossetti*, revised and enlarged edition, Ellis, 9 *s.* net, complete in one good volume printed in small, very clear type. Mr. W. M. Rossetti has edited the volume, which contains some new material of great interest, and in his preface has given a short account of his brother's life.

The *Prose Works of Percy Bysshe Shelley*, reprinted from the original editions, have just been issued by Messrs. Chatto and Windus in their St. Martin's Library, 2 vols., 2 *s.* net each, cloth.

In the General Preface to the Wessex Edition of his works, each volume containing a frontispiece in photogravure and a map of the Hardy Wessex (Macmillans, 20 vols., 7 *s.* 6 *d.* per vol.), Mr. Hardy discourses on his life's literary labours and explains the classification of his fiction into three groups. The first is "Novels of Character and Environment," 9 vols.:

Tess of the d'Urbervilles. Far from the Madding Crowd. The Return of the Native. The Mayor of Casterbridge. The Woodlanders. Jude the Obscure. Under the Greenwood Tree. Life's Little Ironies and A Few Crusted Characters. Wessex Tales.

Five vols. fall to "Romances and Fantasies":

A Pair of Blue Eyes. The Trumpet Major and Robert his Brother. A Group of Noble Dames. Two on a Tower. The Well-Beloved.

And 3 to "Novels of Ingenuity":

The Hand of Ethelberta. Desperate Remedies. A Laodicean.

His Poetical works comprise three volumes:

Wessex Poems and Poems of the Past and Present. The Dynasts, Parts I. and II. *The Dynasts*, Part III., *and Time's Laughing-stocks.*

"The few volumes filled by the verse," he writes, cover a producing period of some 18 years first and last, while the 17 volumes of novels represent correspondingly about four-and-twenty years. One is reminded by this disproportion in time and result, how much more concise and quintessential expression becomes—whatever its value—when given in rhythmic form than when shaped in the language of prose."

Cheap editions.

We now have a total of 60 vols in the *Home University Library* published by Williams and Norgate at 1 *s.* each and known familiarly as the H. U. L. The last issue of ten maintains the high standard of excellence with which the series began.

No 51 by Mr. Hilaire Belloc, *Warfare in England*, is an epitome of learning and shrewd observation.

The Making of the Earth, Vol. 53, by Professor J. W. Gregory, may be studied side by side with *The Making of the New Testament*, Vol. 56, by Professor B. W. Bacon; *Political Economy*, Vol. 59, by Professor S. J. Chapman, may well follow after *Ethics*, Vol. 54, by Mr. G. E. Moore; *The Human Body*, Vol. 57, by Dr. A. Keith, and *Electricity*, Vol. 58, by Professor G. Kapp, will certainly go together, while Vol. 55, on *Master Mariners*, by Mr. J. R. Spears, and Vol. 52, on the *Great Writers of America*, by Professors W. P. Trent and J. Erskine, should surely make a wide appeal.

In No 60, *Missions, their Rise and Development*, by Mr. Creighton, we have a volume of conspicuous charm and interest, of well-reasoned sympathy and purport.

Messrs. Jack under the title of *The People's Books* propose to issue a series of sixpenny books which "shall cover the whole field of modern knowledge." Two dozen have already been issued of the sixty announced in the prospectus. Each contains less than a hundred pages, and the main divisions of science, philosophy, and religion, history, social economics, and letters have each been represented. In the first twelve Dr. M. C. Stopes writes on Botany, Mr. J. A. S. Watson on Heredity, Professor J. B. Cohen on Organic Chemistry, Mr. Norman Campbell on Electricity, and Mr. E. W. Maunder on the Science of the Stars; Roman Catholicism and *Bergson and the Philosophy of Change* are dealt with by Mgr. R. H. Benson and Mr. H. B. Coxon and Mr. H. Wildon Carr; Woman's Suffrage, by Mrs. Fawcett; Mary Queen of Scots by Mrs. E. O'Neill; and, in the domain of letters, Shakespeare and Dante by Professor C. H. Herford and Mr. A. G. Ferrers Howell, and Mr. H. C. O'Neill has compiled a good little anthology of lyrics and sonnets. The second twelve volumes include scientific monographs by Mr. W. C. D. Whetham, Professor E. C. C. Baly, Mr. P. Phillips, Mr. A. Russell, and Professor G. Leighton, on the Foundations of Science, Inorganic Chemistry, Radiation, Lord Kelvin, and Huxley; Mr. H. W. Nevinson, Mr. Hilary Hardinge, and Mrs. O'Neill write on the Growth of Freedom, Julius Cæsar, and England in the Middle Ages; Professor A. R. Skemp and Miss Flora Masson on Francis Bacon and the Brontës; and Mr. Austin Gray contributes a Dictionary of Synonyms. "To see life steadily and see it whole," and to help others so to see it, appears to have been the guiding principle of all the authors. The information that they give, far from being scrappy, is wonderfully complete and clearly presented, and the judiciously chosen bibliographies at the end of each volume will help their readers to pass on from these capable treatises, which

are something more than introductions, to a fuller study of the several subjects.

The latest additions to Mr. John Long's popular series of copyright novels at 6*d*. are:

Hypocrites and Sinners by Violet Tweedale; *The Silent House* by Fergus Hume; *By Right of Purchase* by Harold Bindloss; *The other Sara* by Curtis Yorke.

Miscellaneous.

Scribner's Magazine for October contains another and final collection of George Meredith's letters ending with the last he ever wrote, one to Theodore Watts Dunton on the death of Swinburne:

"That brain of the vivid illumination is extinct. I can hardly realise it when I revolve the many times when at the starting of an idea the whole town was instantly ablaze with light."

In less than a month after the above was written, another brain of vivid illumination, Meredith's own, was extinct. In these letters we see it at work, questioning life, probing the human heart, flashing out wit, revealing a simple grandeur of spirit, which rose above all petty things and small ideas. The great novelist in his lifetime so shunned publicity that to all but his intimate friends he seemed surrounded by mystery. These letters enable us to get closer to him, to see shining clear the delicacy and beauty of his spirit, and his great heart as revealed unguardedly to his friends. In his old age he pondered over the troubles of womanhood and championed their cause with almost reckless ardour. To women he writes most tenderly and unreservedly. In a letter to Lady Ulrica Duncombe he writes:

"The case with women resembles that of the Irish. We have played fast and loose with them, until now they are encouraged to demand what they know not how to use, but have a just right to claim. If the avenues of our profession had been thrown open to them they might have learnt the business of the world, to be competent to help in governing. But these were closed, women were commanded to continue their reliance upon their poor attractions. Consequently, as with the Irish, they push to grasp the baguette which gives authority. And they will get it; and it will be a horrible time. But better that than present rights."

To Mr. A. H. Bullen, the accomplished scholar and expert in the mystery of printing, thanks are due for the establishment of the Shakespeare Head Press at Stratford-on-Avon, away from the noise and dirt of the cities in the quiet town, two doors to the north of New Place, the house Shakespeare bought in 1597. "In this old house of Julius Shaw, Mr. Bullen set up the Press (the idea of establishing it had come to him in a dream). The printing is done in a room (at the back of the kitchen) traditionally known as the brewhouse, a large room with a lofty roof and solid oak beams such as are found in the ancient almshouses adjoining the Guild Chapel." A large type from the Caxton specimens has been selected, the Stratford Town Shakespeare has been printed, and no one with an eye in his head for a printed page can fail to read it with delight. £ 5000 are still

needed to establish this press as a going concern, nearly £ 1000 of which has already been subscribed. Mr. Bullen's list of literature of the Shakespearian age which he proposes to publish includes many works of scholarship, the commonplace book of Sir Francis Fane, the "Marginalia" of Gabriel Harvey, and complete texts of the Elizabethan and Jacobean drama.

In *On the Art of the Theatre* (Heinemann, 5 *s.*) Mr. Gordon Craig, Ellen Terry's gifted son, outlines what one may call a new philosophy of dramatic creation. It deserves close attention. It embodies the idea of a new theatre, one that is for art, not for business. He insists on the central necessity of treating the Theatre seriously and artistically. The stage-manager, he insists, must be a man trained to his calling, versed in the dramatic craft, an artist, someone with ideas and a vision, a brain at the head of the theatre controlling the whole production. The first thing Gordon Craig would abolish would be the photographic realism of our stage. The stage being an illusion, the reproduction of nature is obviously a fraud. The more life-like or real the scenery, the less is the illusion. The theatre must evolve and possess its own art. To obtain one's illusion one must go back to illusion.

London. Lina Oswald.

BESPRECHUNGEN.

Max Walter, *Die reform des neusprachlichen unterrichts auf schule und universität.* Zweite vermehrte auflage mit einem anhang von dr. W. Viëtor. Marburg i. H., Elwertsche verlagsbuchhandlung. 1912. X, 26 s. M. —,75.

Bereits ein jahr ist vergangen seit der herausgabe vorliegender schrift. Wenn die besprechung erst jetzt erscheint, soll deshalb nicht geglaubt werden, daß das interesse des rezensenten etwa weniger groß sei. Er entschuldigt sich mit Walters worten selbst, der s. VII seines vorwortes mit voller sachkenntnis von den immer steigenden verpflichtungen eines heutigen professors der neueren sprachen an der universität spricht.

Man hat vielfach der reform vorgeworfen, sie sei antiwissenschaftlich, es käme ihr bloß auf ein abrichten oder ein dressiren an, für die wissenschaftlichen forderungen der hochschule habe sie kein verständnis. Wer diese Waltersche schrift ohne voreingenommenheit liest, wird eines besseren belehrt. Wie eindringlich hat sich vf. nicht über das verhältnis der schule zur universität, der praxis zur wissenschaft ausgesprochen! Wer, wie Walter verlangt, daß an unseren universitäten zwei ordinariate für die romanischen, resp. die englische sprache errichtet werden, wer einer reform unseres unterrichts im sinne der *agrégé*-prüfung in Frankreich das wort redet, wer mehr übungen verlangt statt sinnlosem nachschreiben, der ist nicht für verflachung, sondern im gegenteil für vertiefung des unterrichts in den modernen

sprachen. Dafür soll ihm auch der dank der universitätslehrer ausgesprochen werden. Das ist gerade auch, was wir erstreben. Wir müssen immer und immer wieder die forderung erheben, daß wir gerade wie die klassischen philologen mehrere vertreter des faches erhalten. Wir brauchen sie um so mehr, als bei uns zu dem wissenschaftlichen element das technische hinzukommt, das den klassischen philologen abgeht. Die litterarische und sprachliche begabung ist auch so durchaus verschieden, daß es sehr selten ist, daß derselbe professor beiden anforderungen zugleich genügen kann. Und doch muß er es, wenn er seine schüler nicht einseitig werden lassen will. Die forderung der errichtung von doppelprofessuren ist vom neuphilologentag in Hannover erhoben worden. Einen praktischen erfolg haben wir aber bis jetzt nicht gesehen.

Nicht minder wichtig ist die andere forderung Walters. *Eine* sprache gründlich, nicht mehrere oberflächlich. Das staatsexamen sieht zwar diese möglichkeit vor. Der kandidat kann sich mit einem hauptfach und zwei nebenfächern begnügen. Aber es ist sehr selten, daß er es tut. Dies nur meist aus praktischen gründen der anstellung. Ich habe vielfach von direktoren gehört, die sich weigern sollen, solche kandidaten anzustellen, weil sie sie für minderwertig erachten. Mit diesem vorurteil sollte gebrochen werden. Es ist eine sehr wichtige, freilich auch sehr schwierige frage, auf die ich anderen ortes zurückkommen möchte. Aber ich bin direktor Walter sehr dankbar dafür, daß er sie auch von seiten der schule aufgeworfen hat.

Die dritte forderung ist nicht von geringerer wichtigkeit. Es ist auch meine meinung, daß man auf der universität mehr erreichen könnte, wenn man mehr übungen und weniger vorlesungen hätte. Denn das ist ja nicht zu leugnen, daß in den vorlesungen viele studenten ohne sinn und verstand nachschreiben und wunder was für ihre wissenschaftliche ausbildung getan zu haben meinen, wenn sie das vom professor vorgetragene oder vorgelesene schwarz auf weiß nach hause tragen. Übrigens, unsere ganze entwickelung geht ja darauf hinaus, das seminar in den vordergrund zu rücken. Die vorlesungen sollten vor allen dingen anregen und methodisch anweisen. Den eigentlichen wissensstoff kann man sich, wenn man die gegebene anregung richtig verwertet, auch privatim aneignen und in übungen verarbeiten. Es ist ja nicht mehr wie früher, wo es in unserem fache noch keine grammatiken oder litteraturgeschichten gab, und wo der professor in seiner vorlesung auch stofflich nur neues bot. Jetzt ist das meiste gedruckt. Der hauptwert der vorlesung besteht also nicht mehr in der übermittelung des wissensstoffes selbst, sondern in der anordnung desselben mit hervorkehrung der bedeutenderen seiten, in der erörterung dieser oder jener theorien, in der verständlichmachung der inneren zusammenhänge, in dem hinweis auf die letzten ziele. Das regt die studenten auch weit mehr an, als wenn bloß wissensstoff mitgeteilt wird. Und wie bezeichnend! Wenn solche dinge vorkommen, legt der student gewöhnlich die feder beiseite. Man sieht ihm aber an, daß er viel besser aufpaßt, — und er merkt sich die dinge auch besser, als wenn er nachschreibt. Ja, das wandelnde tintenfaß! Schon meister Rabelais wußte ein liedchen davon zu

singen, als er im 14. kapitel des *Gargantua* erzählte, wie der riese unter seinem scholastischen lehrer Thubal Holoferne *escrivoit tous ses livres, car l'art d'imprimerie n'estoit encores en usage. Et portoit ordinairement un gros escritoire, pesant plus de sept mille quintaulx duquel le galimart estoit aussi gros et grand que les gros pilliers d'Enay: et le cornet y pendoit à grosses chaines de fer, à la capacité d'un tonneau de marchandises.* Was ist aber die folge dieses unterrichtes? Rabelais verrät es uns auch kap. XV: *Vrayement il estudioit tres bien et y mettoit tout son temps; toutefois ... rien ne profitoit, et qui pis est, en devenoit fou, nyais, tout resveux et rassoté.* Deshalb übergab ihn Grandgousier anderen lehrern. Und diese lehrer hatten verständnis für das leben und waren keine verknöcherten scholastiker. Das wort des alten Ben Akiba bleibt doch immer wahr: „Es ist alles schon dagewesen!"

Bonn. Heinrich Schneegans.

E. v. Handel-Mazetti, *Meinrad Helmpergers denkwürdiges jahr.* Kulturhistorischer roman. Auszug für den schulgebrauch herausgegeben von dr. Johann Ranftl. Mit 5 abbildungen. Leipzig, G. Freytag. Wien, F. Tempsky. 1911. 182 s. Kl. 8°. M. 1,20, kart. m. 1,50.

— —, *Jesse und Maria.* Auszug für den schulgebrauch herausgegeben von dr. Johann Ranftl. Ebenda. 1911. 141 s. Kl. 8°. M. 1,—, kart. m. 1,20.

Die textauswahl ist in beiden bänden vorzüglich, die verbindungsstellen aus der feder des herausgebers sind gut geschrieben und können sich durchaus neben dem stil der verfasserin sehen lassen. Zu *Meinrad Helmperger* hat Ranftl eine einleitung über Handel-Mazettis leben und werke geschrieben (s. 4—26), die durch biographische ausführlichkeit wie durch die gründlichkeit der litterarischen analyse weit über das hinausgeht, was von einer schulausgabe gefordert werden darf, und dem bändchen einen selbständigen wert gibt. Der Schönherr-streit ist noch nicht berührt; einer neuauflage werden die kürzlich beim verleger der dichterin erschienenen Rodenbergbriefe und vielleicht auch Eduard Korrodis buch über E. v. Handel-Mazetti (1908) zugute kommen dürfen. In den ausführungen über *Meinrad Helmperger* muß in dem satze: „Dieser (der baron MacEndoll) hatte sich ersättigt an der philosophie der Locke ..., Shaftesbury, *Hume*" dieser letzte gestrichen werden, denn er ist erst in dem jahre geboren, in welchem der roman spielt (1711). Bei dem hinweis auf die dichtungen, in denen die psychologie des kindes im mittelpunkt steht (s. 17), durfte Conrad Ferdinand Meyers *Leiden eines knaben* um so weniger fehlen, als es geradezu ein gegenstück zum *Helmperger* genannt werden darf; ich glaube, daß die dichterin es sicher gekannt und daraus gelernt hat.

Ob freilich ihre beiden werke, in denen der konfessionelle hader das A und das O ist, und wo bei aller künstlerischen vertiefung und gerechtigkeit ein wenig Paul Bourget'scher geist spürbar bleibt, sich überhaupt zur schullektüre eignen, das ist eine frage für sich.

Marie von Ebner-Eschenbach, *Ohne liebe.* Lustspiel in einem akt. Zum übersetzen aus dem deutschen in das französische bearbeitet

von prof. Eugène Bestaux, lektor usw. in Innsbruck. (*Französische übungsbibliothek.* Nr. 23.) Paris, Boyveau et Chevillet, Dresden, L. Ehlermann. 1909. XII und 48 s. Kl. 8°. Geb. m. —,60.

Das elegante konversationsstück eignet sich nicht nur formal ganz ausgezeichnet zu übertragungsübungen, sondern wird auch wegen seiner großen poetischen vorzüge jederzeit einen kreis von vorgeschritteneren fesseln und in deutschen proseminarkursen gute dienste tun, wie auch in den übungen mit gemischtem publikum, welche deutsche lektoren an französischen universitäten zu halten haben. Ein charakterporträt wie z. b. der ins steifleinene übersetzte Brackenburg Graf Rüdiger wird jeden bei der arbeit in spannung halten. Julius Sahr hat ein kurzes deutsches vorwort, der herausgeber eine längere *Notice biographique et littéraire* (s. V—XI) vorausgeschickt, die als schriftstellerische leistung wie als schilderung des wesens der dichterin (*Marie Ebner-Eschenbach reste par excellence le poète de la bonté* [s. XI]) gleiche anerkennung verdient. Zur späteren verwertung darf noch der briefwechsel zwischen Louise von François, der freundin von Marie v. Ebner-Eschenbach, und Conrad Ferdinand Meyer empfohlen werden (herausgegeben von Anton Bettelheim 1905). — S. VIII stellt der herausgeber Gottfried Kellers auffassung von *le devoir du* poète *d'idéaliser le présent* = „das gegenwärtige zu verklären" die pflicht des *romancier* gegenüber, der schlechthin *wahr* sein müsse; Keller aber faßt seinen begriff des *dichters* nicht so eng wie der franzose sein *poète*, vor allem schließt er den *romancier* nicht dabei aus; auch für *diesen* gilt Kellers wort, was er ja selbst schon durch seinen *Grünen Heinrich* bewiesen hat. Und darf man so unbedingt *romancier* = *réaliste* setzen?

Übersetzungshilfen sind zahlreich und durchweg korrekt in fußnoten gegeben. Man bedauert nur, daß so manches eben einfach unübersetzbar bleiben muß; kommt z. b. die verhaltene, ins brummige geflüchtete rührung in den worten: „Das wird noch eine dicke freundschaft werden zwischen den beiden" (d. h. dem kinde und der künftigen zweiten frau des sprechers) heraus in der wiedergabe: *Elles vont devenir pour sûr une paire d'amies* (s. 17, z. 12)?

Ein kleines gutes wörterbuch (s. 33—48) schließt das hübsche bändchen ab.

Krambambuli by Marie von Ebner-Eschenbach edited by D. L. Savory, M. A. (*Rivington's Direct Method Elementary German Texts.*) With Illustrations. London, Rivingtons. 1908. VIII, 102 s. Kl. 8°. Geh. 1*s.* 6*d.*

Das *vorwort* (s. III—VIII) gibt eine vorzügliche methodische anleitung, wie der text mit den (vorgeschrittenen) schülern durchzuarbeiten ist; bedenklich erscheint mir nur der zusatz: „Die vollständigkeit des wörterverzeichnisses macht den gebrauch eines deutschenglischen wörterbuches überflüssig, was eine große zeitersparnis bedeutet." Hier wäre weniger mehr gewesen, und ein lernender muß bald so selbständig sein, daß er *ohne* zeitverlust das rechte in einem großen wörterbuch findet. — Die einleitung über die dichterin (s. 2 f.) hätte etwas länger sein und wenigstens die hauptwerke nennen können.

Nach jedem textabschnitt erfolgt in trefflicher weise die grammatische verarbeitung und zwar so, daß man die unterbrechung der lektüre gar nicht als schönheitsfehler empfindet; hier wie in gelegentlichen hülfen unter dem text stets *deutsche* umschreibung. Ich vermisse nur eine schärfere herausarbeitung der syntaktischen regeln durch anfängliche scheidung der fragen in subjekt-, prädikat-, objekt- usw.-fragen. Text und druck sind außerordentlich sauber und schön. S. 5 scheint mir die erklärung von *stutzen* als „kurzes gewehr, das beim abschießen nicht an die backe gelegt, sondern gegen die brust *gestützt* wird", etymologisch irreführend, wenn auch sachlich richtig; die bezeichnung bedeutet doch „gestutztes", d. h. „kurzes" gewehr; vgl. auch Weigand-Hirt, *D. Wb., s. v.* — Zur grammatik s. 40: du *stößt* ist zwar offiziell zulässig; ich muß gestehen, daß ich mich an solche verwaschenen formen nie habe gewöhnen können, und auch Duden sagt in den vorbemerkungen zu seinem orthographischen wörterbuch s. XIII nach anführung der regel über „du *reißt*" neben *reißest* usw.: „Diese regel will keineswegs etwa die verkürzten formen *empfehlen*. Doch scheint es nicht überflüssig, ausdrücklich darauf hinzuweisen, daß die vollen formen in der edleren sprache den vorzug verdienen." — Die drei bilder müssen in einer neuauflage durch andere ersetzt werden; erstens sind sie künstlerisch erbärmlich und zweitens kulturgeschichtlich falsch: was sollen freischützkostüme im zeitalter der hinterlader? — Das büchlein sei auch in Deutschland warm empfohlen.

Sir Walter Scott, *The Tournament from "Ivanhoe."* London, Blackie & Son. 96 s. Kl. 8°. Geh. 3*d.*

Eine auswahl aus einer größeren prosadichtung kann aus zwei gesichtspunkten getroffen werden: entweder sie will vom *ganzen* einen begriff geben, und dann darf nichts wichtiges fehlen, und die verbindung muß, wenn nötig, durch kurze inhaltsangaben des weggelassenen gewahrt werden, oder ein in sich gerundeter abschnitt soll *aus dem ganzen gelöst* und als selbständige einheit dargeboten werden, etwa als historisches oder kulturhistorisches bild. Was dazwischen liegt, wird immer ein übles zwitterding sein wie das vorliegende heft, das doch wohl ursprünglich bloß den zweck haben sollte, ein mittelalterliches turnier in Scotts erzählung vorzuführen. In diesem falle war der flüchtige eingangsüberblick der vor dem turnier liegenden ereignisse des romans unnötig, und andererseits mußte alle bloße romanhandlung zwischen dem ersten und zweiten turniertage ausscheiden, denn was weiß der leser, der das ganze nicht kennt, von Gurth, Isaak und Rebekka und den *outlaws*, vielmehr was liegt ihm daran, hier (s. 46—70) etwas abruptes und zusammenhangloses über sie zu erfahren? Es kann ihm doch nur mit einem geschlossenen kulturgeschichtlichen bilde gedient sein.

The Story of London. London, Edward Arnold. Ohne jahr. 256 s. 8°. 1*s.* 6*d.*

Das buch gehört zu einer sammlung von *Local Readers*, die der verlag veranstaltet hat; man nimmt es mit mißtrauen in die hand, weil kein verfassername auf dem titelblatt steht, wird aber angenehm enttäuscht. Der text beginnt mit der keltischen zeit (*The Fort on*

the Lake) und schließt ab mit der schilderung der neuesten etappen der städtischen entwickelung (*L. C. C.* und schulgesetz von 1903), doch wird dazwischen die chronologische darstellung häufig angenehm durchbrochen, indem entweder ein bestimmter stadtteil in seiner geschichte bis auf die neuzeit verfolgt oder etwa ein neuzeitlicher straßenname als veranlassung zu historischen rückblicken benutzt wird. So stehen im buche u. a. eine anzahl von kleinen einzelabhandlungen, aus denen ich die abschnitte über *Whitefriars* (s. 73 f.) — die londoner *Cour des Miracles* — und *The Plagues of London* (s. 127 ff.), wegen ihrer lebendigkeit hervorheben möchte. Die lektüre wird ansprechend belebt durch eingestreute poetische stücke, die entweder unmittelbar auf die geschichte der stadt bezug haben oder dichterstimmen zum thema London sind, wie denn auch hübsch berichtet wird, was die stadt für das gefühlsleben etwa eines dr. Johnson oder Charles Lamb bedeutete. Eine nachprüfung im einzelnen ist mir nicht möglich; nur etwa hinter *The only great church which St. Paul's resembles is St. Peter's at Rome* (s. 166) möchte ich unter hinweis auf das pariser Pantheon und St-Sulpice (diese letztere freilich ohne kuppel) ein fragezeichen setzen. Unter den zahlreichen und meist guten abbildungen vermisse ich die eines der alten theater, die überhaupt schlecht weggekommen sind. Ein empfindlicher mangel ist das fehlen von stadtplänen: nur eine kleine skizze des römischen London findet sich; zum mindesten dürfte im kapitel *Elizabethan London* der von 1575 nicht fehlen. Für eine neuauflage empfehle ich ein *nebeneinander* solcher karten aus verschiedenen jahrhunderten nach dem muster der ausstellung im pariser *Musée Carnavalet* und eine ausgiebige verwertung des trefflichen anschauungsmaterials zur londoner stadtgeschichte im Kensingtonpalast; indes darf man ja an ein populäres büchlein nicht zu hohe anforderungen stellen.

Düsseldorf. Paul Wüst.

G. Wendt, dr. (professor an der oberrealschule vor dem Holstentor in Hamburg), *England, seine geschichte, verfassung und staatlichen einrichtungen.* Vierte auflage. Leipzig, O. R. Reisland. 1912. XII + 376 s. M. 6,—. Geb. m. 6,80.

Als ein erfreuliches zeichen für das gesteigerte interesse, das man bei uns in neuerer zeit dem studium Englands entgegenbringt, mag die tatsache gelten, daß der zeitraum von neun jahren zwischen der zweiten und dritten auflage des buches von Wendt zwischen der dritten und vierten sich auf fünf jahre herabgemindert hat. Zu diesem schönen erfolge beigetragen hat aber auch sicher die gediegenheit und zuverlässigkeit des werkes, das ihm auch neben jüngeren unternehmungen wie *Das moderne England* von Spies eine bleibende stellung sichert.

Gegenüber der früheren auflage sind eine reihe umsichtiger verbesserungen und nachträge wahrnehmbar, so unter den letzteren etwa bemerkungen über das altersversorgungsgesetz, das frauenstimmrecht, das frauenstudium u. a. m. Auch die regirungszeit Georgs V. ist um einige zusätze vermehrt, die allerdings schon jetzt nicht mehr ganz

zeitgemäß anmuten. So wird wohl heute niemand mehr behaupten wollen, daß das ministerium Asquith durch die aufnahme von Winston Churchill eine radikalere färbung gewonnen hat; von einer ausscheidung Rußlands in der großen politik kann heute auch nicht mehr die rede sein; der einführung von *Home Rule* für Irland sieht der verf. mit einer zuversicht entgegen, die viele nicht teilen werden.

Einige kleinigkeiten möchte der referent noch für die nächste auflage in vorschlag bringen. Vor allem wiederholt er seinen schon früher (*DLZ* 14. dez. 1907) geäußerten wunsch, dem werke eine karte von Großbritannien und Irland beizufügen, die besonders bei der benutzung des abschnittes über geschichte gute dienste leisten könnte. In einem werke über England wird die flotte vielleicht besser vor dem heere behandelt. Etwas zu lang ausgesponnen finde ich den vermerk über den *Chancellor of the Duchy of Lancaster* (s. 157), entschieden zu kurz behandelt die doch so überaus interessante geschichte der römisch-katholischen kirche in England. Meines wissens erfreuen sich auch die jesuiten in England einer viel größeren freiheit, als ihnen der verf. zugesteht und verfügen über lehranstalten (Blackburn) und kirchen (Oxford). So streng sachlich die angaben des werkes im allgemeinen sind, hin und wieder scheint mir doch, besonders bei der behandlung des verhältnisses von England zu Irland, ein einseitig radikaler standpunkt durchzublicken.

Freiburg i. B. Friedrich Brie.

M. Banner, *Molière. Choix de comédies en 3 volumes.* Köthen (Anhalt), Otto Schulze. 1910. VI + 202 + 239 + 159 s. M. 4,80, gebd. m. 6,—.

Die ausgabe umfaßt im ersten bande *Comédies en prose,* nämlich *Les Précieuses ridicules, Le Mariage forcé, Le Médecin malgré lui, L'Avare* und *Les Fourberies de Scapin,* im zweiten bande drei prosalustspiele, *Le Misanthrope, Le Tartufe* und *Les Femmes savantes,* endlich im dritten bande zwei ballettkomödien, *Le Bourgeois gentilhomme* und *Le Malade imaginaire.*

Nach dem vorwort ist der zweck dieser ausgabe der, den schülern und schülerinnen in jedem einzelnen bande mehrere stücke des dichters zu einem preise zu bieten, zu dem sie sonst in den üblichen schulausgaben nur ein einziges stück erhalten. (Jeder band ist also einzeln käuflich.) Ferner aber soll ihnen die möglichkeit geboten werden, eine billige ausgabe der hauptwerke des dichters zu erwerben, um dem bekannten worte von Sainte-Beuve zur wahrheit zu verhelfen: *Tout homme qui sait lire est un lecteur de plus pour Molière.*

Zugleich verweist der verf. den, der seine anschauungen über auswahl und behandlung der Molièrelektüre kennen lernen will, auf seinen artikel im VII. jahrgange der *Monatsschrift für höhere schulen.* Man findet aber mit verwunderung, daß die dort aufgestellten grundsätze von ihm selbst in seiner ausgabe mehrfach verletzt werden. Was die auswahl betrifft, so wird er sich allenfalls dahinter verschanzen können, daß er ja in seiner ausgabe nicht etwa nur an schullektüre gedacht habe, sondern die hausbibliothek des schülers habe bereichern

und ihm die möglichkeit bieten wollen, auf eigene faust tiefer in die werke des dichters einzudringen. Wie aber steht es mit der folgenden stelle (*Monatsschrift* VII, s. 655): „Sollen wir nun unseren schülern die genannten lustspiele auch sämtlich ganz ungekürzt bieten? Doch wohl nicht! In allererster linie müßten zweifellos all die stellen ausgeschieden werden, die ein wenn auch noch so geringes maß des anstößigen bieten.“ Kurz vorher nennt er stellen aus der dritten szene des dritten aktes und aus der fünften und siebenten szene des vierten aktes von *Tartufe*, die er nur mit „gereiften leuten *jenseits* der schwelle unserer höheren lehranstalten“ lesen würde. *Alle* diese stellen im *Tartufe* hat der verf. nun aber unverkürzt beibehalten, was um so erstaunlicher ist, als im *Bourgeois gentilhomme* eine ausscheidung, die er in jener abhandlung nicht als *notwendig*, sondern nur als *ratsam* bezeichnet, — es handelt sich *nicht* um eine sittlich anstößige stelle — tatsächlich vorgenommen worden ist. Der verf. scheint also in einem überaus wichtigen punkte seine ansicht völlig geändert zu haben. Warum aber weist er dann ausdrücklich auf seinen artikel in der *Monatsschrift* hin? Und wenn er den mut hat, Molière aus *ästhetischen* gründen zu kürzen, warum versagt dieser mut bei den *sittlich anstößigen* stellen, die im *Tartufe* das maß des im rahmen der schule erträglichen doch erheblich überschreiten und manchem lehrer das studium dieses grandiosen charakterbildes mit schülern einfach unmöglich machen? Es kann auch auffallen, daß die *Précieuses ridicules* aufgenommen worden sind, von denen es in jenem angeführten artikel (s. 654) heißt, daß sie höchstens für kursorische lektüre „bei besprechung der einschlägigen periode der französischen litteratur bzw. bei durchnahme der *Femmes savantes* herangezogen werden“ können. Nach meiner erfahrung ist die lektüre der *Précieuses ridicules* nur möglich bei genauem eingehen auf alle zeitgeschichtlichen anspielungen und auf alle kennzeichen des preziösen stiles; das erfordert aber sehr viel zeit und kann nicht so nebenher zur erläuterung eines anderen unterrichtsstoffes abgemacht werden. In jedem falle aber wünschte ich bei dem stücke viel mehr anmerkungen, als der verf. gibt; sonst ist eine häusliche vorbereitung auf diese lektüre unmöglich, von privater lektüre im sinne einer „hausbibliothek“ ganz zu schweigen.

Lag ein bedürfnis für die veranstaltung dieser ausgabe vor? Ich glaube, auf eine große schülergemeinde, die sich eine *ad usum delphini* hergestellte ausgabe freiwillig anschaffen wird, um Molière nahezukommen, ist gar nicht zu rechnen. Dazu ist diese lektüre zu schwierig, die zahl der anmerkungen zu gering, der preis zu hoch. Die meisten lehrer aber werden die ausgaben von Fritsche vorziehen oder andere, die wie Fritsche zahlreiche sachliche und sprachliche anmerkungen bringen. Und daß die idee, in jedem bande mehrere stücke zu bieten, keine gegenliebe gefunden hat, scheint mir der umstand zu beweisen, daß die zweite auflage, wie ich kürzlich sah, die einzelnen stücke nun auch in sonderbändchen bringt.

Steglitz. Willibald Klatt.

VERMISCHTES.

ENGLISCHE *PUBLIC SCHOOLS* 1911.

(Nach *The Public Schools Year Book* 1912.)

(Schluß.)

Das neuerwachte interesse für den unterricht, das zunächst seinen ausdruck in diesen gründungen fand, wandte sich aber auch den alten stiftungsschulen zu, die meist dringend einer neuordnung bedurften. So entstand im jahre 1869 die *Endowed Schools Act.* Auf grund dieses gesetzes arbeiteten zuerst die *Endowed Schools Commissioners*, dann seit 1874 die *Charity Commissioners* und in jüngster zeit das *Board of Education* für die stiftungsschulen, die besichtigt und geprüft worden waren, neue pläne aus. Bei 30 von den 51 alten schulen findet sich ein derartiger vermerk.

So sehen wir denn in den kurzen angaben des *P. Sch. Y. B.* die entwickelung des höheren schulwesens in England an unserem auge vorüberziehen: Von der klosterschule zu den gründungen des humanismus und der reformation, und von dort hindurch durch das tiefe wellental des 17. und 18. jahrh. zu dem neuen aufblühen in der 2. hälfte des 19. jahrh.

Wie verteilen sich nun diese schulen in geographischer beziehung?

Von den 112 schulen liegen in Schottland 5, in Wales 2, in Irland 1, auf der insel Man 1 und 2 auf den Kanalinseln; die übrigen 101 befinden sich in England. 12 davon entfallen auf London und seine nächste umgebung, 14 verteilen sich auf die anderen englischen großstädte (Birkenhead, Bradford, Brighton, Bristol [2], Hull, Leeds, Liverpool [2], Norwich, Nottingham, Plymouth, Portsmouth, Wolverhampton). Die anderen 75 liegen in kleineren städten oder ganz auf dem lande, wie etwa unser Schulpforta. Erklärlich ist es, daß Cambridge 2 *Public Schools* besitzt, Oxford sogar 3; und auch der ehrwürdige erzbischofssitz Canterbury nennt 2 sein eigen; von denen eine ursprünglich für die waisen von geistlichen bestimmt war. — Betrachtet man die verteilung auf die einzelnen grafschaften, so marschirt Yorkshire mit 7 an der spitze, dann kommen Kent und Berkshire mit je 6 und Hertfordshire mit je 5 *Public Schools*, nur Huntingdon, Westmoreland und Northumberland besitzen gar keine. Es ist interessant, daß in den zahlreichen bädern der südküste 6 *Public Schools* liegen (Brighton, Dover, Eastbourne, Lancing, Ramsgate und Weymouth), bezeichnenderweise alle gründungen des 19. jahrh.

Von großem interesse ist auch eine zusammenstellung der schülerzahlen. Unter den 112 schulen haben weniger als 100 schüler: 1; von 100--200: 40; 201—300: 30; 301—400: 6; 401—500: 11; 501—600: 8; 601—700: 1; 701—800: 3; über 800: 2. Bei 10 schulen war die schülerzahl nicht angegeben; aus der zahl der lehrkräfte läßt sich ungefähr schließen, daß von ihnen 2 unter 200, 3 zwischen 200 und 300, 2 zwischen 300—400, 2 zwischen 500 und 600 und 1 über 600 schüler haben.

Es würden also mehr als die hälfte (75) weniger als 300 schüler zählen, über ein drittel sogar nicht einmal 200. Die 7 schulen, die sich mit ihrer zahl über 600 erheben, sind Cheltenham, Christ Hospital, City of London School, Clifton, Bristol, Dulwich, Eton und Marlborough; und St. Paul's zählt za. 600. Allerdings haben die ersten 5 von diesen 8 ein *Preparatory Department*, d. h., sie nehmen die jungen schon mit 7 jahren in eine art vorschule auf, wo sie bis zum 12. jahre etwa bleiben. Ein vergleich dieser zahlen mit denen unserer deutschen schulen ist schwer zu ziehen, da ein großer teil der englischen anstalten mit unserer mittelstufe beginnen, d. h., die jungen erst in einem alter von etwa 12—13 jahren zulassen. — Einige schulen geben auch die durchschnittliche besetzung der klassen an: es befinden sich in Bradfield Coll. 16, in Dean Close Sch. zu Cheltenham 20, Dulwich Coll. 18, Giggleswick Sch. etwa 20, Harrow Sch. 25—30, Rugby 25 und Westminster Sch. 20 schüler durchschnittlich in der klasse. In Trent Coll. kommen auf einen lehrer 13 jungen, ebenso in Llandovery College.

Die von jeder schule gegebene liste des lehrkörpers gestattet es, nachzuprüfen, ob die von Breul a. a. o., s. 779ff. gemachten angaben auch heute noch gelten. Die direktoren der großen internatsschulen waren nach Breul noch 1897 nach gesetz und herkommen fast alle geistliche, doch gab es schon gegner dieser sitte, auch einige große schulen, vor allem internate, hatten damit gebrochen. Wie sieht es jetzt damit aus? — Von den 110 direktoren, — die beiden katholischen anstalten schieden natürlich aus — sind noch 52 theologen, d. h. führen das *Reverend* vor ihrem namen. Fast alle sind dabei auch *M. A.*, einige *D. D.* (*Doctor of Divinity*). Immerhin haben von den 27 *Greatest Public Schools*, die z. b. Wendt a. a. o., s. 272 gibt, 12 keine geistlichen leiter mehr (Winchester Coll., Charterhouse Sch., Merchant Taylors' Sch., Dulwich Coll., University College Sch., King's College Sch., Bedford Grammar Sch., Clifton Coll., Haileybury Coll., Sherborne Sch., Tonbridge Sch. und Wellington Coll.), unter ihnen also auch 3 von den *sacred nine*. Ebenso sind aus den lehrerkollegien die *Reverends* fast ganz verschwunden. Die noch vorhanden sind, haben bis auf einen ihren akademischen grad, *B. A.* oder *M. A.*, auch wohl *B. Sc.* — Nach Breul war die zahl der deutschen, die „selbst bei den besten schulen des landes" unterrichteten, sehr groß, wie ein flüchtiger blick gerade auf die listen des *P. Sch. Y. B.* zeige. Die ausgabe 1912 gibt ein ganz anderes bild. An den 112 schulen finden sich nur 9 deutsche, bei 3 ist es mir zweifelhaft, denn der name sieht wohl deutsch aus, es findet sich aber sonst kein vermerk über das unterrichtsfach (*German* oder *Mod. Languages*) oder die herkunft. Natürlich habe ich nur die fälle in betracht gezogen, wo der betreffende nicht einen englischen grad erworben hatte. Etwas größer ist die zahl der franzosen, es sind 25. Einige engländer haben auch deutsche grade erworben: 2 besitzen den *dr. phil.* der universität Leipzig, ein anderer den der universität Marburg a. L. Auch mehrere, die das *Lic. ès Lettres* neben ihrem englischen grade führen, befinden sich unter den *assistant masters*. Dies zurückgehen der ausländischen lehrer ist natürlich eine folge des aufschwunges, den das studium der

neueren sprachen an den englischen universitäten genommen hat. Hier mögen auch einige bemerkungen platz finden über den unterricht in den neueren sprachen, die mir in den prospekten aufgefallen sind. In der King's College Sch. wird französisch und deutsch *colloquially and grammatically* gelehrt, in der Lancaster School nach der direkten methode. In Highgate Sch. werden französisch und deutsch mündlich von anfang an nach der direkten methode gelehrt. In den höheren klassen wird nach einer verbindung von alter und neuer methode unterrichtet; in der Loretto School werden sie als lebende sprachen behandelt, und in der Gresham School wird französisch und deutsch nach der *Musterschule at Frankfort a. Main Method* gelehrt.

Die *unterrichtspläne*, die von den einzelnen schulen mehr oder weniger ausführlich mitgeteilt werden — ganz eingehend von Eton und Harrow —, geben ein anschauliches bild von dem aufbau dieser englischen schulen und von dem, was in ihnen gearbeitet wird. Es kann hier unmöglich näher auf die einzelnen lehrpläne eingegangen werden, einige allgemeine bemerkungen müssen genügen.

Fast alle schulen zeigen die teilung in unter- und oberstufe (*Junior and Senior* oder *Lower and Upper School*), zwischen die sich zuweilen noch eine *Middle School* schiebt; eine reihe besitzen auch eine mehr oder weniger eng mit der hauptanstalt verbundene vorschule (*Preparatory Department*). Die oberstufe, hin und wieder auch die unterstufe, zerfällt in einzelne *sides*, meist *Classical Side* und *Modern Side*; statt *Modern Side* besteht im Wellington College, das vor allem für künftige offiziere bestimmt ist, eine *Mathematical Side*. Diese entsprechen in ihren unterrichtsfächern etwa unseren gymnasien und realgymnasien oder auch oberrealschulen. Meist tritt auf der *Modern Side* deutsch für griechisch ein, auch wird ein größeres gewicht auf mathematik gelegt. Daneben findet sich häufig auch eine *Science Side*, in der die sprachen hinter den naturwissenschaften zurücktreten. Außer diesen hauptzweigen sind in vielen schulen noch eine reihe von spezialklassen eingerichtet, so in den meisten eine *Army Class* für künftige offiziere, auch wohl eine *Navy Class*, um auf die offizierslaufbahn in der marine vorzubereiten, daneben vielfach eine *Engineering Class* für spätere ingenieure, ja sogar *Commercial Classes* finden sich.[1] Bei mehr als einer schule liest man die bemerkung, daß in den oberklassen vorkehrungen getroffen seien, jeden schüler möglichst genau auf seine spätere laufbahn vorzubereiten. Nebenher geht natürlich noch das einpauken einzelner schüler auf alle möglichen spezialexamina. Kurz, es herrscht eine bewegungsfreiheit im unter-

[1] In einigen schulen dürfen die schüler auf grund einer von dem *Conjoint Board of the Royal Colleges of Physicians and Surgeons* gewährten berechtigung, die ersten 6 monate, ja selbst das erste jahr ihrer medizinischen studien noch auf der schule zubringen. (The Leys School Cambridge, Eastbourne College, Felsted School, Merchant Taylors' School u. a.) Allerdings müssen die betreffenden schüler vorher die medizinische *Entrance Examination* bestanden haben, was natürlich noch von der schule aus geschieht, etwa während der oberprima.

richt, wie man sie sich nicht prächtiger denken kann. Doch verkennen einsichtige schulmänner auch in England nicht die gefahren, die ein solches allzufrühes fachstudium für die erlangung einer allgemeinbildung bedeutet. So warnt die University College School (*P. Sch. Y. B.*, s. 292) die eltern ernstlich vor zu frühem spezialisiren in der ausbildung ihrer söhne und rät dringend, sie zunächst eine prüfung wie die *London Matriculation Examination* oder die des *Oxford and Cambridge Joint Board* bestehen zu lassen, da in diesen eine gewisse allgemeinbildung verlangt würde; denn „allzufrühe fachvorbildung, die auf ein solches maß der allgemeinbildung verzichtet, muß unvermeidlich das ganze leben hindurch als hemmschuh wirken."

Die *prüfungen* dieses seit 1873 bestehenden *Oxford and Cambridge Joint Board*, dessen zeugnisse gewisse berechtigungen beim übergang zur universität gewähren, erfreuen sich steigender beliebtheit. 72 von den für uns in betracht kommenden schulen haben im jahre 1911 schüler vor dieser kommission prüfen lassen,[1] sei es für das *School Certificate*, das unserem zeugnis der primareife entsprechen würde, denn die schüler der *5th form* werden zu dieser prüfung angemeldet, oder für das *Higher Certificate*, das man mit unserem abgangszeugnis vergleichen könnte.[2] Wie die liste auf s. 447 des *P. Sch. Y. B.* zeigt, haben sich 1911 im ganzen 2137 kandidaten der prüfung unterzogen, von denen nur 968 das zeugnis erhielten. Es ist bezeichnend, daß davon 1265 französisch und nur 236 deutsch angemeldet hatten; allerdings bestanden im französischen nur 572, also nicht die hälfte, im deutschen jedoch 192, d. h. 82%. Wenn es in den besseren schulen zur feststehenden gewohnheit würde, alle schüler zu dieser prüfung anzumelden, so würde sich von selbst eine gewisse einheitlichkeit in den unterrichtszielen einstellen, von der bis jetzt noch nicht allzuviel zu merken ist. — (Auch über eine bis zu einem gewissen grade gleichmäßige aufnahmeprüfung haben sich 50 von den 112 schulen geeinigt, wie gleich hier bemerkt sein mag.)

Die *schulgelder* sind natürlich an den einzelnen schulen ganz verschieden. Sie sind kaum bei einer schule niedriger als bei uns und erheben sich bei den alten vornehmen anstalten zu schwindelnder höhe. Dasselbe gilt auch von den pensionspreisen an den internaten; sie bewegen sich zwischen za. 700 m. und etwa 2300 m., wozu dann noch eine anzahl von *extras* für wäsche, schularzt u. a. kommen, die oft genug 100 m. überschreiten. Die billigste schule ist The King's School, Chester. Sie verlangt für pension bei jungen unter 12 jahren 660 m. jährlich, bei solchen über 12 jahren 720 m., dazu schulgeld 252 m., bzw. 315 m. *Extras* sind nicht angegeben. Die teuerste ist Eton, wo neben 600 m. schulgeld und 400 m. für *tuition*, d. h. beaufsichtigung der schularbeiten, 2300 m. für pension verlangt werden. In Harrow beträgt schulgeld und *private tuition* 1200 m., pension in einem großen pensionshause 1800 m., in einer von einem oberlehrer

---

[1] Bei einigen tritt dafür die *Oxford Local Examination* ein. Vgl. Breul a. a. o., s. 829 ff.

[2] An umfang, d. h. zahl der fächer, reichen wohl beide nicht an die betr. deutschen prüfungen heran.

geleiteten privatpension 2700 m., so daß sich allein die „notwendigen ausgaben“ auf 3000, bzw. 3900 m. belaufen.

Allerdings wird die höhe der schul- und pensionsgelder gemildert durch die *stipendien* und freistellen, die allen schulen in mehr oder weniger großer anzahl zur verfügung stehen. Das ziel der alten stiftungsschulen war es ja gerade, armen, aber befähigten und fleißigen jungen eine höhere bildung zu vermitteln. Im *P. Sch. Y. B.* zählt eine jede schule genau auf, welche eintrittsstipendien, freistellen usw. sowie *leaving scholarships*, d. h. universitätsstipendien, sie zu vergeben hat. Die summen sind z. t. recht bedeutend, so gewährt Charterhouse School jährlich 5 *leaving exhibitions* zu 1600 m. jährlich auf 4 jahre. Auf s. 334—344 geben 66 von unseren 112 schulen an, daß solche eintrittsstipendien im jahre 1912 frei sind. Die meisten dieser stipendien werden in einem wettbewerb errungen, und dies gerade führt zu übelständen, die oft genug die absichten des stifters illusorisch machen. Dies wird auch in England immer mehr erkannt. So wendet sich gegen diesen und einen anderen eng damit verbundenen mißstand das *Daily News Year Book*, 1912, s. 251. „Die *scholarships* und *exhibitions*, die von frommen spendern gestiftet worden sind, um den armen jungen zu einer höheren schul- und zur universitätsbildung zu verhelfen, gehen in vielen fällen nicht an die bedürftigen, sondern an die, deren eltern für eine teure vorbereitung und die beste einpaukerei haben sorgen können.[1] Dies übel ist eng verbunden mit dem noch größeren übel des systems der auswärtigen prüfungen,[2] welches lehrer und schüler in fortwährender aufregung erhält und die natürliche entwickelung des knaben hemmt . . . Das einzige heilmittel ist, volles vertrauen in den lehrer zu setzen und auf sein urteil über des schülers fähigkeiten hin stipendien zu verleihen.“ — Man sieht aus alledem, ganz so golden sind die verhältnisse jenseits des kanals doch noch nicht, wie manche leute hier in Deutschland uns erzählen wollen, wenn sie gegen unsere deutsche „examenpaukerei“ wettern und dabei gerade England als das gelobte land hinstellen.

Einige worte möchte ich noch sagen über *einrichtungen* dieser schulen, *die nicht unmittelbar mit dem unterricht zusammenhängen*. Turnen (*gymnasium* = turnhalle) ist nur bei wenigen schulen pflichtfach, obgleich die meisten über eine turnhalle verfügen. Dafür tritt

---

[1] Es soll hier nicht verschwiegen werden, daß dafür die behörden große anstrengungen machen, die höhere bildung zu demokratisiren durch gewährung zahlreicher stipendien an volksschüler (*County Council Scholarships*) und dadurch, daß sie von den staatlich unterstützten höheren schulen verlangen, daß 25 % ihrer plätze freistellen sind. Die großen *Public Schools* versuchen allerdings zum teil, diesen *County Council Boys* ihre türe zu verschließen. So hat sich die University College School direkt geweigert, solche freischüler zuzulassen, „da es nicht im interesse der schule wäre.“ — Ich glaube, daß wir mit unseren mittelschulen und dem durchweg niedrigeren schulgeld diesem ziel schon näher sind, als England mit all seinen stipendien.

[2] Prüfung vor kommissionen, die dem schüler fremd sind, d. h. nicht aus seinen lehrern bestehen.

exerziren unter dem *drill-sergeant* ein (*physical drill*), und vor allem das spiel, fußball, kricket usw. Schwimmen ist in den meisten schulen, auch in *Day-Schools* obligatorisch, eine beachtenswerte einrichtung, deren einführung auch bei uns recht wünschenswert wäre, damit der prozentsatz der nichtschwimmer an unseren höheren schulen endlich niedriger würde. An 90 von den 112 schulen besteht ein *schulfreiwilligenkorps.* Diese sind zum größten teil angegliedert an das *Officer Training Corps* (O. T. C.) und stehen in der regel unter der leitung von früheren offizieren. Es ist wohl kein zufall, daß 56 von diesen 90 erst seit 1900 bestehen. Sicherlich geht ihre zunahme auf die eifrige arbeit Lord Roberts' und seiner anhänger zurück. Auf seine anregung hin begann auch das *P. Sch. Y. B.* im jahre 1905 mit der veröffentlichung von statistischen angaben über die tätigkeit der *Public Schools* auf diesem gebiete. Die mitglieder dieser korps, denen die meisten größeren schüler angehören, erhalten militärische ausbildung, vor allem im schießen. Es finden auch preisschießen statt, so gewann Berkhamsted School im jahre 1909 in Brisley die *Public Schools*-meisterschaft im schnellfeuern. Die freiwilligen tragen meist khakiuniform, ähnlich der der *territorials*, der freiwilligen englischen landwehr, von der in den letzten jahren so viel die rede war. Ich erinnere mich, in der Westminster Abtei, wo täglich $9^1/_2$ uhr die schüler der Westminster School sich zu einem kurzen gottesdienst versammeln, einige ältere schüler in dieser uniform gesehen zu haben. — Besonders gute leistungen in diesen korps, durch die das *Certificate A* erworben wird, werden bei der *Army Entrance Examination*, der aufnahmeprüfung für das Royal Military College, angerechnet. Die kandidaten, die ein solches zeugnis besitzen, erhalten 200 punkte zu der in der prüfung errungenen punktzahl zugezählt. — Einige andere *Public Schools* (10), die kein freiwilligenkorps besitzen, lehren ihre schüler wenigstens schießen.

Die mitgliederzahl der einzelnen korps richtet sich natürlich nach der größe der schule. In Eton sind es 490, in Harrow 341, in Rugby 327, in Malvern 400, in Wellington 331 und in Marlborough gar 500, in King's School, Rochester, dagegen nur 43, in Monkton Combe 44 und in Ipswich 40.

Jeder leser dieser zeilen kennt die *tracht* der *Eton Boys*, doch auch andere schulen verlangen einen bestimmten *school-dress.* So sind in Harrow für die schüler der *Lower School „Eton jackets“* vorgeschrieben, für die der *Upper School „dress tail coats“*, d. h. frack; für alle schwarzer schlips und der Harrow-strohhut mit schwarzem bande. Bedford School verlangt einen schwarzen rock mit einer schulmütze mit dem schulschild (adler), oder einen strohhut oder filzhut mit dunkelblauem band und schulschild. In Marlborough tragen die schüler schwarze röcke oder jacken und schlipse aus schwarzer oder dunkelblauer (Oxford) seide; mit keiner einmischung von weiß oder einer anderen farbe. Repton School schreibt vor für die schüler der *Lower School „Eton jackets“* und umlegekragen, die übrigen schüler tragen *morning-coats with tails.* Für rock oder jacke sind keine farbenmischungen gestattet, die schlipse sind nur schwarz erlaubt, strohhüte werden mit dem bande des hauses getragen, dem der betr.

schüler angehört. In der Shrewsbury School ist ein dunkelblauer anzug das werktagskleid, doch sind auch schwarze röcke gestattet. Am sonntag werden von der ganzen schule hohe hüte mit frack oder *Eton jacket* getragen. Uppingham School verlangt schwarze jacken oder röcke; sonntags *morning-coats* oder *Eton jackets* mit Etonkragen. Immer hosen ohne taschen,[1] auch schwarze schlipse. Westminster School wünscht nur, daß die kleidung einfach ohne leuchtende farben sei. Von den kleineren werden *Eton jackets* getragen, von allen weiße hemden, hohe hüte und schwarze schlipse. Gresham's School, Holt, schreibt vor schwarze röcke und dunkle hosen ohne taschen, schwarze schlipse und stiefel.

Fast eine jede schule besitzt eine oder mehrere *schulzeitungen*, die beiträge von schülern enthalten, vor allem genaue berichte über die schulwettspiele. Das *P. Sch. Y. B.* macht auf s. 645 ff. nähere angaben über die schulzeitschriften von 103 *P. Sch.s* und zugleich über die *altherrenverbände* der betreffenden schulen, die *Old Boys' Societies*. Der zusammenhang der alten schüler mit ihrer schule ist ja in England sehr eng; so geben auch die einzelnen schulen, wie oben erwähnt, die erfolge an, die frühere schüler im leben draußen errungen haben.

An vielen schulen bestehen außer anderen vereinigungen, wie z. b. zur pflege des radfahrens oder des photographirens, *Debating-Clubs*, wo sich die schüler durch die diskussion politischer fragen auf mitwirken im öffentlichen leben vorbereiten sollen.

Diese angaben mögen genügen. Auf den sonstigen inhalt des werkes kann nicht weiter eingegangen werden; doch sei es mir vergönnt, wenigstens die titel einiger kapitel zu geben: „Die ausbildung zum offizier der marine und des landheeres", „bedingungen für den eintritt in die verschiedenen zweige des höheren verwaltungsdienstes", „zulassungsbestimmungen der einzelnen universitäten", „vorbedingungen zum eintritt in die laufbahn des arztes, des geistlichen, des rechtsgelehrten, des ingenieurs, des chemikers, des musikers, des landmannes und gärtners" sowie „gang der ausbildung und aussichten in diesen berufen." Bemerkenswert ist ein kapitel über die möglichkeiten, die sich einem *Public School Boy* in den kolonien bieten. Es ist geschrieben von der *Public Schools Emigration League*, die die schüler höherer anstalten in die kolonien ziehen will. Man erkennt hier sofort einen teil jener zielbewußten arbeit leitender englischer kreise, die kolonien mit frischem nachschub aus dem mutterlande zu versorgen, um den zusammenhang mit Altengland möglichst lebendig zu erhalten.

Den schluß bildet eine zusammenstellung von büchern aus den gebieten des höheren unterrichts, die im laufe des jahres erschienen und der redaktion zur erwähnung eingesandt worden sind, sowie eine liste von *Preparatory Schools*.

Hiermit könnte ich meine ausführungen schließen. Sie sollten zunächst die aufmerksamkeit meiner fachgenossen, die sich für englisches schulwesen interessiren — und welcher lehrer der neueren sprachen täte das nicht? — auf den reichen inhalt des *P. Sch. Y. B.*

---

[1] Breul (a. a. o., s. 843) erwähnt diese vorschrift für Clifton College. Das *P. Sch. Y. B.* 1912 gibt hier keinen *school-dress* an.

lenken. Das hoffe ich erreicht zu haben. Dann aber glaube ich mit den von mir hier gemachten angaben auch auf das interesse vieler kollegen rechnen zu können, die sich zwar nicht von amtswegen eingehender mit dem unterrichtswesen Englands beschäftigen, aber doch als gebildete und als schulmänner anteil nehmen gerade an dieser seite der kultur des großen stammverwandten volkes jenseits der Nordsee. Natürlich konnten und sollten die ausführungen nicht vollständig sein, ihr zweck war vor allem, interesse zu wecken. Eine abschließende arbeit auf diesem gebiet wird uns ja in nächster zeit einer der besten kenner des englischen schulwesens, Karl Breul, in Siepers sammlung *Die kultur des modernen England in einzeldarstellungen*[1] schenken.

Zum schluß möchte ich noch auf zwei resolutionen hinweisen, die auf der im dezember 1911 in Sherborne abgehaltenen *Headmasters' Conference* angenommen wurden. Die erste lautet: „Die konferenz beglückwünscht das *Board of Education* zu seinem beschlusse, eine behörde zur eintragung der lehrer (bzw. oberlehrer) zu schaffen, und hofft, daß angemessene mittel für diese behörde bereit gestellt werden"; die andere: „die konferenz erkennt mit großer genugtuung die sympathische haltung des präsidenten des *Board of Education* an, die dieser der deputation gegenüber zeigte, die ihm am dienstag, dem 14. november, ihre aufwartung machte, und wünscht festzustellen, daß ihrer ansicht nach ein angemessenes system von *pensions and superannuation allowances*[2] von großer nationaler wichtigkeit sei, und daß ein solches system eingerichtet werden sollte."

Diese beiden resolutionen zeigen uns nämlich, daß die erreichung des heißerstrebten zieles, die Breul 1897 schon in nächster nähe glaubte, nämlich die einrichtung einer liste von gehörig vorgebildeten oberlehrern, wie sie für ärzte, juristen, geistliche und andere höhere berufe schon besteht, sowie die regelung der pensionsverhältnisse immer noch nicht völlig gelungen ist.

Halberstadt. HERMANN SOMMERMEIER.

DEUTSCHE WÖRTER IM ENGLISCHEN.

Seit mehr als 25 jahren kämpft der Allgemeine deutsche sprachverein für die reinheit der deutschen sprache. Besonders sucht er sie auch von den zahlreichen englischen wörtern und wendungen zu befreien. Seine arbeit hat erfolg gehabt. Doch viel bleibt zu tun übrig.

Nur ein beispiel dafür: in der deutschen kaiserstadt Berlin ist kürzlich ein großes kaffeehaus eröffnet worden, an dessen fensterscheiben in großen buchstaben das englische wort — *Piccadilly* prangt. Und die gedankenlose menge strömt in das prächtige gebäude am Potsdamer platz. — Diese tatsache redet bände. Wie lange werden wir uns von den ausländern verspotten lassen?![3]

[1] Im erscheinen begriffen bei Oldenbourg, München-Berlin.

[2] Wohl witwenpensionen und pensionen für oberlehrer, die wegen hohen alters ihren dienst verlassen haben.

[3] Wir sehen die fremdwörterfrage wesentlich anders an. *D. red.*

Da ist es interessant festzustellen, wie der engländer sich zur aufnahme deutscher wörter in seine sprache stellt. Der folgenden untersuchung ist zugrunde gelegt: *The Concise Oxford Dictionary of Current English.* Adapted by H. W. Fowler and F. G. Fowler (Authors of "The King's English") from the Oxford Dictionary. Oxford. At the Clarendon Press. 1911. 1041 s.

Die deutschen wörter, die im *C. O. D.* angeführt sind, werden in 17 gruppen nach ihrer bedeutung zusammengestellt. Innerhalb dieser gruppen sind sie alphabetisch geordnet. Auf jedes deutsche wort folgt die interessante und lehrreiche englische erklärung nach dem *C. O. D.*

I. Abstrakta.

1. *aberglaube* = excessive belief, superstition.
2. *Judenhetze* = systematic persecution of Jews.
3. *leitmotif* [!] = theme associated throughout piece with some person, situation, or sentiment.
4. *unberufen* = unsummoned (in English use as deprecating Nemesis after boastful remark &c.).
5. *welt* = (German for) world;
   weltpolitik = foreign policy on the grand scale;
   weltschmerz = vague yearning and discontent with regard to the constitution of things.
6. *zeitgeist* = spirit of the times, drift of thought and feeling in a period.

II. Ausrüstungsgegenstände.

1. *knapsack* = soldier's or traveller's canvas or leather bag, strapped to back and used for carrying necessaries. (Low German, probably from "knappen" bite + sack.)

III. Erdkunde. Wetter.

1. *hinterland* = district behind coast or river's banks.
2. *Föhn* = hot southerly wind in the Alps. (German, perhaps from Latin "Favonius".)

IV. Erziehung.

1. *kindergarten* = school for developing minds of children by object lessons, toys, games, &c. (German, = children's garden.)

V. Gerichts- und vereinswesen.

1. *vehmgericht* (*fehmgericht*) = German system of irregular tribunals prevailing especially in Westphalia in 14th and 15th centuries and trying the more serious crimes in secret night sessions; such tribunal.
   (German, also "f—," from "feme" punishment, tribunal, + "gericht" judgment, law.)
2. *verein* = association of persons or parties, organized body.

VI. Heerwesen.

1. *kriegspiel* = war-game in which blocks representing troops &c. are moved about on maps.

2. *landsturm* (in Germany &c.) = general levy in war, of men outside army, navy, and landwehr.
3. *landwehr* (in Germany &c.) = militia serving continuously only during war.
4. *uhlan* = cavalryman armed with lance in some European armies. (German, from Polish "ulan" from Turkish and Tartar "oglan" son, child.)

VII. Münzen und Gewichte.

1. *groschen* = small obsolete silver German coin.
2. *kreutzer* = small silver and copper coins formerly current in Germany and Austria (from German "kreuzer" ["kreuz" cross]).
3. *krone* = silver coin of Denmark, Norway, and Sweden, worth 1 *s.* 1½ *d.*; Austrian silver coin worth 10 *d.*; German 10-mark gold piece. (German and Danish "krone", Swedish "krona", crown.)
4. *pfennig, pfenning* [?] = small German copper coin worth $^1/_9$ of English penny. (German, cognate with "penny.")
5. *thaler* [!] = German silver coin now worth about 3 *s.*
6. *centner* = German weight, about 1 cwt (hundredweight). (German, from Latin "centenarius" centenary.)

VIII. Nahrungs- und Genuszmittel.

1. *kirsch(wasser)* = spirit distilled from fermented liquor of wild cherries. (German ["kirsche" cherry + "wasser" water].)
2. *kümmel* = cumin-flavoured liqueur.
3. *lager*(beer) = light kind of (originally German) beer. (From German "lager-bier" ["lager" store].)
4. *Niersteiner* = a white hock (German white wine).
5. *pretzel, bretzel* = crisp knot-shaped biscuit flavoured with salt, used especially by Germans as relish with beer [!].
6. *pumpernickel* = German whole-meal rye bread. (German, etymology dubious.)
7. *sauerkraut* = German dish of pickled cabbage.
8. *schnaps, schnapps* [!] = Holland gin.
9. *Steinberger* = white wine grown on Rhine near Wiesbaden.
10. *zwieback* = kind of biscuit rusk or sweet cake toasted in slices.

IX. Namen.

1. *Berlin* = four-wheeled covered carriage with hooded seat behind (also "berline");
   Berlin black = iron-varnish;
   Berlin iron, for casts;
   Berlin warehouse = shop for "B. wool," fine dyed knitting wool;
   Berlin gloves, knitted. (Berlin in Germany.)
2. *Bunsen('s)* = invented by Prof. B. of Heidelberg;
   Bunsen burner, lamp = burning air with gas for heating and blowpipe work; B. battery, cell = voltaic of spec. kind.
3. *Fahrenheit thermometer*, with 32° and 212° for freezing and boiling points (used esp. in giving temperatures, as 50° F.). (Prussian inventor died 1736.)

4. *Glauber's salt(s)* = sulphate of sodium. (J. R. Glauber, German chemist.)
5. *Herrnhuter* = one of the sect of Moravians. (From "Herrnhut," their first German settlement.)
6. *Liebig('s extract of beef)* = concentrated preparation of beef without albumen, gelatin, or fat. (Baron von "Liebig", 1873, inventor.)
7. *Munchausen*[1] = "Baron M.," hero of extravagant book of adventures written in English by R. E. Raspe, a German (1785); extravagantly mendacious story.
8. *Röntgen rays* = form of radiation penetrating many substances impervious to ordinary light.

X. Pflanzen.

1. *edelweiß* = Alpine plant with white flower, growing in rocky places. (From German "edel" noble + "weiss" white.)
2. *kohlrabi* = cabbage with turnip-shaped stem, used in England as food for cattle. (German, from Italian "cavoli rape" pl.)
3. *mangel (-wurzel), mangold (-wurzel)* = large kind of beet, used as cattle food. (German [-"gold", corrupt.-"gel"], from "mangold" beet + "wurzel" root.)

XI. Politik.

1. *Ausgleich* = political agreement between Austria and Hungary, renewable every tenth year.
2. *bundesrat(h)* = federal council of German Empire (58 members from 26 states).
3. *land-tag* = legislative body, diet, of a German State.
4. *reichsrat(h)* = parliament of Cisleithan Austria-Hungary.
5. *reichstag* = parliament of the German empire; parliament of Transleithan Austria-Hungary.
6. *zollverein* = union of States having a common customs-tariff against outsiders and usu. free trade with each other.

XII. Sprach- und Litteraturwissenschaft. — Mythologie.

1. *ablaut* = systematic vowel change in derivation, as in "sing, sang, sung."
2. *umlaut* (in Germanic languages) = vowel change due to "i" or "u" (now usually lost or altered) in following syllable (e. g. German "mann männer, fuß füße", English man men); (verb) modify (form, sound) by the umlaut. (German ["um-" around + "laut" sound].)
3. *lied* (pl. *lieder*) = German song or poem of ballad kind.
4. *minnesinger* = German lyrical poet and singer in 12-14th centuries (German ["minne" love + singer]).
5 *volkslied* = folk-song.
6. *kobold* (German Mythology) = familiar spirit, brownie; underground spirit in mines &c. (German, etymology dubious.)

XIII. Tanzkunst.

schottische = kind of polka; music for it. (German [-sch], = Scottish.)

XIV. Technik, naturwissenschaft und handwerk.

1. *blende* = native sulphide of zinc. (German "blendendes erz" deceiving ore "because while often resembling galena it yielded no lead.")
2. *gneiss* (geology) = laminated rock of quartz, feldspar, and mica. (OHG "gneistan" sparkle.)
3. *hornblende* = dark brown, black, or green mineral, a constituent of granite and many rocks, composed chiefly of silica, magnesia, and lime. (German ["horn" horn + blende].)
4. *landau* = four-wheeled carriage with top of which front and back halves can be independently raised and lowered. (L. in Germany.)
5. *löss*, *loess* = deposit of fine yellowish-grey loam in Rhine and other river valleys.
6. *meerschaum* = hydrous silicate of magnesium, found in soft white masses; tobacco-pipe with meerschaum bowl. (German, = sea-foam ["meer" sea + "schaum" foam].)
7. *nickel* = hard silvery-white lustrous malleable ductile metal much used esp. in alloys; U. S. five-cent piece or kinds of Continental coin corresponding to English and French coppers;
   nickel silver = alloy like German silver;
   nickel steel = alloy of iron with n.; (vb) coat with nickel; (abbr. of German "kupfernickel" copper-coloured ore from which nickel was first got ["kupfer" copper, "nickel" demon, w. ref. to disappointing nature of ore, which yielded no copper].)
8. *schmelze* = kinds of coloured glass, or especially Bohemian glass prepared to receive colour, for decorative use (from German "schmelz" enamel).
9. *spiegeleisen* = kind of cast iron containing manganese, much used in Bessemer process. (German ["spiegel" mirror from Latin "speculum" + "eisen" iron].)
10. *trommel* (mining) = revolving cylindrical sieve for cleaning ore. (German, = drum.)

XV. Tiere.

1. *dachshund* = short-legged breed of dog. (German, = badger-dog.)
2. *lammergeyer* [!] = bearded vulture, largest European bird of prey. (From German "lämmergeier" ["lämmer" lambs, "geier" vulture].)
3. *spitz* (also "spitz-dog") = small kind of dog with pointed muzzle, Pomeranian. (German "spitz" ["hund"] from "spitze" point.)
4. *steinbock*, *steenbok* = kinds of small African antelope. (Dutch [-ok], German [bock], literally stone buck.)

XVI. Titel.

1. *frau* (of German wife or widow) = Mrs.; German woman.
2. *fräulein* (of German spinster) = Miss (with surname; also alone as vocative); German spinster; German governess.
3. *Herr* = German equivalent of Mr.
4. *kaiser* = Emperor; German Emperor; Emperor of Austria; (History) head of Holy Roman Empire.
5. *kapellmeister* = leader or conductor of orchestra or choir.
6. *landgrave* = title of certain German potentates (from MHG "lant-grâve" [land, German "graf" count].)

7. *privatdocent*, *-zent* (in German universities) = private teacher or lecturer recognized by university but not on salaried staff.

XVII. Touristik und reise.

1. *alpenstock* = long iron-shot staff used in climbing Alps &c. (German, = stick of the Alps.)
2. *bergschrund* (mountaineering) = crevasse or gap at junction of steep upper slope with glacier or neve.)
3. *rucksack* = bag slung by straps from both shoulders and resting on back for carrying walker's or climber's necessaries.
4. *kursaal* = building for use of visitors especially at German health resort.

Zusammen sind es 80 deutsche wörter, die das *Concise Oxford Dictionary* enthält. Darunter finden wir alte bekannte aus englischen büchern, zeitschriften, zeitungen und aus der mündlichen sprache, wie „knapsack, hinterland, Föhn, pfennig, kirsch, lager(beer), edelweiß, reichstag, ablaut, umlaut, lied, minnesinger, volkslied, frau, fräulein, herr, kaiser, alpenstock, rucksack, kursaal", 20 an der zahl. Hinzuzufügen wäre vielleicht noch *a bock* = ein glas bockbier, wie wir z. b. in London hören.

Die übrigen 60 deutschen vom *C. O. D.* verzeichneten wörter scheinen selten von engländern gebraucht zu werden.

Über die *fremdwörter* sagt das *C. O. D.* in einem *Foreign Words* überschriebenen abschnitte zu anfang des buches (ohne seitenzahl): *Words usually or often printed in italics as either incompletely naturalized or completely foreign are in sloping type. When either the word itself or any of its sounds is distinctly un-English, the reader is warned by a bracket containing, instead of pronunciation, the letter or letters standing for the language it belongs to. Otherwise, pronunciation is given for sloped words to the same extent as for others, but is often to be taken as merely approximate.*

So kennzeichnet das *C. O. D.* 34 deutsche wörter als fremd oder noch nicht eingebürgert: *aberglaube, Ausgleich, bundesrat, dachshund, frau, fräulein, Herr, hinterland, Judenhetze, kapellmeister, kriegspiel, krone, kursaal, landsturm, landtag, landwehr, leitmotif* (!), *lied, löss, pretzel, privat-dozent, reichsrat(h), reichstag, Röntgen, rucksack, sauerkraut, steinbock, unberufen, verein, volkslied, welt, zeitgeist, zollverein, zwieback.*

Die übrigen 46 deutschen wörter sind — als mehr oder minder eingebürgert — in antiqua gedruckt. Der leser wird aber durch ein in eckigen klammern hinter dem deutschen worte stehendes G (= German) „gewarnt" (vgl. oben).

Die aussprache der folgenden deutschen wörter sind im *C. O. D.* „nur als annähernd" ganz oder teilweise angegeben.

A. In kursivdruck: *Ausgleich* (ow·sglĭch), *bundesrat(h)* (bōō·ndęsraht), *dachshund* (dah·ks-hoŏnt), *frau* (-ow), *fräulein* (-oilīn), *herr* (hār), *ju·denhetze* (yōō-, -zę), *kape·llmeister* (mī-), *kriegspiel* (krē·gspēl), krō·ne (-e) *kursaal* (koor·zahl), la·ndsturm (-oorm), la·ndtag (-ahch), la·ndwehr (-vār), *leit-motif* (!) (lī·tmōtē·f), *lied* (lēd), *pre·tzel*, *privat-dozent* (prēvah·t dŏtsĕ·nt), *reichsrat* (rī·ksraht), *reichstag* (rī·kstahch), *Röntgen* (rŭnt-yęn), *ru·cksack* (roo͡-), *sauerkraut* (sowr·krowt), *stei·nbock* (stī-), *unberu·fen*

(o͝onbĭrōō-), *verein* (fe̱rī·n), *vö·lkslied* (f-, -lēt), *welt* (v-), *zei·tgeist* (tsītgī-), (*zollverein* (tsō͝.lfe̱rīn), *zwieback* (tswē·bahk).

B. In antiqua: *a·blaut* (or as German), *ber·gschrund* (bārgshrōō-), *Berli·n*, *Bu·nsen* (bo͝on-, bŭn-), *ce·ntner*, *edelweiß* (ā·dlvīs), *Fah·renheit* (-īt), *Glauber* (-aw-, -ow-), *gneiß* (gnīs, nīs), *gro·schen* (-ōshn), *herrnhuter* (hārnhōōte̱r), hor·n-blende (-d), *kai·ser* (kīz-), *ki·ndergarten*, *kirsch-wasser* (ke·rshvahse̱r), *kna·psack*, *kō·bold*, *kohlra·bĭ* (-rah-), *kreu·tzer* (kroi-), *kü·mmel*, *la·ger*(beer) (lahg-), *la·mmergeyer* (-gī-), *la·ndau*, *la·nd-grave* (fem. -gravine, pr. -ēn), *Liebig* (lē-), *lö·ess* (or as G), *mă·ngel-wur·zel* (-nggl-), *ma·ngold-* (-nggo̱ld-), *meer·schaum* (-shawm, -shm), *mi·nnĕsinger*, *Munchausen* (mu̱ntshow·zn), *ni·ckel* (-kl), *Nier·steiner* (nērstī-), *pfe·nnig*, *pu·mpernickel* (po͝o-), *Ru·desheimer* (rōōdĕs-hī-), *schme·lze* (-tse̱), *schotti·sche* (sh-, -ēsh), *spiegeleisen* (spē·ge̱līzn), *stei·nberger* (stī-, -ge̱r), *tha·ler* (tah-), *tro·mmel*, *uh·lan* (ōō-, ū-), *umlaut* (ōō·mlowt), *vehmgericht* (fā·mge̱rĭcht).

Der englische vetter hat also nur wenige deutsche wörter in seine sprache aufgenommen. Das sollte den deutschen, die sich immer noch gern mit englischen federn schmücken, ernstlich zu denken geben!

Wesentlich größer scheint die zahl der neufranzösischen wörter und wendungen im heutigen englisch zu sein. Mit ihnen wollen wir uns besonders beschäftigen.

Berlin-Tempelhof. A. HEINRICH.

BEMERKUNGEN ZUM KAPITEL „SCHULVERDROSSENHEIT“.

Trotz der weitgehenden reformen, die sich im laufe der letzten jahrzehnte auf dem gebiete des höheren schulwesens vollzogen haben, will die rechte freude in unsere höheren schulen nicht einziehen. Wie man in broschüren, zeitschriften und zeitungen immer wieder lesen kann, hat die schulverdrossenheit nicht ab-, sondern zugenommen. Gewisse reformer, die dem sprachunterricht jeden bildenden wert absprechen, gießen noch öl ins feuer. Das große publikum lauscht ihren vorträgen mit begeisterung und klatscht gedankenlos beifall. Vielen eltern scheint es nicht zum bewußtsein zu kommen, daß die höheren schulen als vollanstalten von staatswegen dazu bestimmt sind, auf die universität und die technische hochschule vorzubereiten; daß die schüler, die solche schulen besuchen, zu ernster arbeit angehalten werden müssen. Nun wird niemand behaupten wollen, daß an unseren höheren schulen nicht noch manches reformbedürftig sei; aber darum braucht man nicht gleich das kind mit dem bade auszuschütten und zu einer radikalkur zu schreiten, wie es Ostwald und andere wollen. — Wir befinden uns in einem stadium des überganges und werden gut daran tun, die reformen nicht zu überstürzen. Die ansichten sind noch nicht so weit geklärt, daß man den einen oder anderen vorschlag mit bestimmtheit als den zweckmäßigsten bezeichnen könnte. Die ansichten der gelehrten, die sich die köpfe darüber zerbrechen, wie den übelständen an den höheren schulen abgeholfen werden kann, sind sich vielfach diametral entgegengesetzt. Die einen

wollen das humanistische gymnasium überhaupt abgeschafft wissen; nach anderen soll das griechische fakultativ, dafür das englische obligatorisch werden; andere wiederum würden es lieber sehen, wenn das griechische verstärkt und das lateinische zurückgedrängt würde. Zu den letzteren gehört der rektor der Fürstenschule zu Meißen, prof. dr. Pöschel, der auf dem allgemeinen deutschen oberlehrertage zu Dresden fürs griechische eine lanze gebrochen hat. Daß das griechische auf dem gymnasium eine wichtige mission zu erfüllen hat, ist auch von anderen klassischen philologen mit nachdruck betont worden. Budde meint zwar in seiner schrift *Das gymnasium des 20. jahrhunderts*, griechisch habe nur für philologen wert und könne daher sehr wohl wahlfrei gemacht werden. Den meisten klassischen philologen dürfte aber wohl der vorschlag Pöschels sympathischer sein. Aber niemand wird sagen können, welche sprache den sieg davontragen wird.

Wenden wir uns dem realgymnasium zu, wo nach Volkmar, Groß-Lichterfelde (märz-april-heft der *Monatsschrift für höhere schulen*. s. 139—145), die schüler mit drei hauptfächern in den sprachen und mit höheren anforderungen in mathematik, chemie und physik viel schlimmer daran sind als die schüler der humanistischen gymnasien. Volkmar hebt zunächst hervor, daß es für viele schüler ein unglück sei, wenn zufällig alle lehrer einer klasse, besonders auf der mittleren stufe, eifrige, willensstarke und gar noch jugendliche und ehrgeizige männer seien. Ohne ganz klare verfügungen würden die schüler nicht ausreichend gegen übereifrige, überstrenge, unerfahrene und kinderlose lehrer geschützt werden können. Besonders schlimm seien die pedanten, die alles wie unregelmäßige verben pauken möchten. Eine spezies hat er aufzuzählen vergessen, nämlich die lehrer, die spott und hohn als erziehungsmittel anwenden und damit den größten schaden anrichten, weil sie damit nur haß erzeugen. Alle lehren der pädagogik und die verfügungen, die darauf bezug nehmen, scheinen für diese lehrer nicht zu existiren. Die vorhandenen verfügungen, welche die schüler schützen sollen, sind m. e. klar genug, um verstanden zu werden. Sie werden nur nicht zur genüge beherzigt.

Volkmar betont, daß unsere höheren schulen in erster linie lernschulen seien mit einem kaum zu bewältigenden lernstoff, und daß das „verwirrende vielerlei“, sowie das fachlehrersystem mit seinen zu hohen anforderungen in den nebenfächern der grund der schulverdrossenheit sei; hier müsse wandel geschaffen werden. Wenn er weiter behauptet, daß in den übervollen klassen und der überfülle des stoffes keine hinreichende zeit für eingehende beobachtung, für die erkenntnis der individualität und ihrer berücksichtigung vorhanden sei, so wird man ihm zustimmen müssen. In den großstadtschulen mit 50 schülern in den unteren und 40 und mehr in den mittleren klassen kann von individueller behandlung keine rede sein. Es wird massendrill, und es kann nicht ausbleiben, daß infolgedessen manche schüler ganz falsch beurteilt werden. Jetzt ist überdies die stunde noch um fünf minuten verkürzt worden. Damit könnte man ganz einverstanden sein, wenn der lernstoff gleichzeitig beschränkt

worden wäre. Es soll weiter unten an einigen beispielen gezeigt werden, wie man trotzdem zum ziele kommen kann.

Es muß aber auch ein übelstand erwähnt werden, der den unterrichtsbetrieb außerordentlich erschwert. In den übervollen klassen findet sich heutzutage ein übergroßer ballast, der mit in den kauf genommen werden muß. Es ist das schülermaterial, das für höhere schulen ungeeignet ist. Volkmar spricht auffälligerweise nicht davon; der lehrer soll den unterricht so interessant gestalten, daß die schüler gar nicht auf andere gedanken kommen. Es gibt aber doch tatsächlich in allen klassen, besonders in den unteren und mittleren, wo noch nicht hinreichend hat gesiebt werden können, immer knaben, die auch dem interessantesten stoffe kein interesse abgewinnen können, weil sie entweder zu beschränkt sind, oder weil sie zu sehr durch andere dinge von ihren pflichten abgelenkt werden. Vor allen dingen bietet die großstadt den schülern nur allzureichliche ablenkung, während die jungen in kleineren städten dem weniger ausgesetzt sind. Vielfach haben obendrein die eltern kein verständnis dafür, was sie den knaben gestatten oder versagen müssen. Der lehrer ist solchen elementen gegenüber so gut wie wehrlos, hebt Volkmar selbst ganz richtig hervor. Über diesen gegenstand liegt bis jetzt bereits eine anzahl äußerungen vor, die die bittersten klagen enthalten. In alumnaten, die außerhalb der großen städte liegen, sowie in kleineren städten, liegen die verhältnisse weit günstiger.

Hierzu kommen nun noch die neuesten bestimmungen, die dem oberlehrer die strafgewalt außerordentlich beschneiden und geeignet sind, die autorität zu untergraben. Die schüler kennen diese bestimmungen ganz genau und richten danach ihr verhalten ein. Ein buchhändler hier erklärte mir nach dem erscheinen der neuen dienstordnung, daß von seiten der schüler größere nachfrage danach sei als seitens der lehrer. Prof. Krüger besprach im preußischen abgeordnetenhause die bestimmung, nach der der oberlehrer den arrest, den er über einen schüler verhängt, selbst mit absitzen muß, eine bestimmung, die ganz besonders geeignet sei, das ansehen des lehrers in den augen der schüler und des publikums herabzusetzen. Ein abgeordneter Siebert ruft ihm zu, als er diese bestimmung bespricht: „Geschieht ihm recht.“ Hat herr Siebert jemals gehört, daß ein leutnant, hauptmann, major oder richter den arrest, der verhängt wird, mit absitzen muß? Wie kommt der abgeordnete Siebert dazu, den oberlehrer geringer zu bewerten?

Durch den extemporaleerlaß sind wir entschieden einen bedeutenden schritt weiter gekommen. Zwar bedauern viele die verabschiedung des alten extemporales. Es wird sich aber bald genug zeigen, was wir damit gewonnen haben. In den oberen klassen ist so gut wie nichts geändert; in den unteren und mittleren bieten die täglichen schriftlichen übungen in der klasse reichlichen ersatz. Für reformer ist das nichts neues, da bei ihnen derartige übungen an den wandtafeln von jeher üblich gewesen sind. Der gewinn dürfte bei diesen übungen ein weit größerer sein, als wenn nur alle 8—14 tage extemporalien geschrieben werden. Den standpunkt, daß das extemporale zum verständnis der schriftsteller unentbehrlich sei, kann ich

nicht teilen. In dieser hinsicht neige ich zu der auffassung Viëtors, die dahin geht, daß man durch lesen, sprechen, hören und schreiben der fremden sprache (freie arbeiten) am schnellsten in den geist der fremden sprache eindringt.

Mancher kollege hat vielleicht gleich mir diese erfahrung an sich selbst gemacht. Am gymnasium wurde vor 30—40 jahren das französische doch recht stiefmütterlich behandelt, und englisch existirte meist überhaupt nicht. Ein gymnasiast, der neuere sprachen studiren wollte, war einem realgymnasiasten gegenüber sehr im nachteil; so mußte er auf der universität viel nachholen. Wenn gesagt wird, es sei auf der universität keine zeit dazu da, so muß dem widersprochen werden. Zeit und gelegenheit ist genug vorhanden, die herren studenten müssen nur mehr gebrauch davon machen. Ich persönlich war ja in dieser lage. Im englischen habe ich gar keine gelegenheit gehabt, extemporalien schreiben zu müssen: ich bin durch lesen, sprechen, hören, exzerpiren und andere schriftliche übungen schnell und gründlich in den geist dieser sprache eingedrungen. *Mutatis mutandis* wird das bei schülern, die im alter von 14—15 jahren mit englisch beginnen, auch möglich sein. Dem neuphilologen ist freilich die möglichkeit gegeben, ins ausland zu gehen und sich dort zu vervollkommnen. Auf dem gymnasium habe ich stets die empfindung gehabt, daß man durch das ewige hin- und herübersetzen gerade am schnellen eindringen in den geist der fremden sprache verhindert wurde.

Was nun die klagen über mangelhafte kenntnisse in der grammatik betrifft, so verweise ich auf die forderung der lehrpläne: sicherheit in der grammatik muß erreicht werden, wenn wie bei uns hier besondere grammatikstunden angesetzt sind und die immanente repetition nicht vernachlässigt wird. Die summe der kenntnisse ist allerdings herabgesetzt und den bedürfnissen der schule angepaßt worden, und das mit recht. Können die schüler auch nicht mehr die umfassenden grammatischen kenntnisse wie früher aufweisen, so wird man auf der anderen seite doch zugeben müssen, daß auf den höheren schulen im allgemeinen heut viel mehr als früher gelernt wird. Früher wurde auf dem gymnasium nur im latein und griechisch mit hochdruck gearbeitet, die übrigen fächer hatten darunter alle mehr oder weniger zu leiden. Was brachten denn die studirenden der medizin, chemie, der naturwissenschaften und der neueren sprachen vor 30 jahren vom gymnasium mit? Heut ist es darin doch durchweg ganz anders geworden. Nun heißt es wieder: es wird zu viel verlangt. Das kommt im wesentlichen daher, daß die fachlehrer, wie Volkmar a. a. o. sagt, in den nebenfächern dieselben anforderungen wie die lehrer der hauptfächer stellen. Wer sich hat überzeugen können, weiß, daß darin mitunter geradezu unglaubliches gefordert wird. Dadurch aber ist die summe der kenntnisse auf den höheren schulen ganz außerordentlich gesteigert worden. Darum auch die klagen und das „verwirrende vielerlei“. Die gymnasiasten, sagt Volkmar, sind trotz alledem weit besser dran als die realgymnasiasten, da die letzteren sogar drei sprachen als hauptfächer bewältigen müssen. Am schlimmsten steht es in dieser hinsicht m. e. am reform-real-

gymnasium (und reform-gymnasium), wo in UIII das lateinische einsetzt. In einem jahre muß hier erledigt werden, was am realgymnasium und gymnasium alten stiles in vier jahren bequem erarbeitet werden konnte. Zudem fallen in die UIII die schwierigsten kapitel der französischen syntax: reflexive verben, rektion der verben, gebrauch der zeiten, lehre vom konjunktiv; für 13—14 jährige knaben keine leichte aufgabe! Volkmar betont mit recht, daß in den tertien und sekunden die verhältnisse besonders ungünstig liegen, weil das rasche wachstum und die geschlechtliche entwickelung in dieser zeit körper und geist schwächen. Darauf nehme die schule nicht die geringste rücksicht, obwohl diese fährlichkeiten, denen die schüler in diesem alter ausgesetzt seien, gerade die größte rücksichtnahme seitens der schule notwendig machten. Volkmar meint, einen tüchtigen fortschritt auf diesem wege würde die einführung der gabelung in der prima bedeuten; man solle es an anstalten erproben, wo direktor und lehrer dazu bereit seien. Diese probe ist schon an verschiedenen schulen in Preußen gemacht worden und ist zur zufriedenheit ausgefallen. Damit ist aber den schülern der mittleren klassen nicht geholfen. Ist das möglich? Ich behaupte, ja, und möchte hier an einigen beispielen zeigen, wie das geschehen kann. Ich beschränke mich auf das französische. In den anderen sprachen kann natürlich ebenso verfahren werden.

Am reform-realgymnasium in Magdeburg wird *in UIII* im französischen mit der lektüre begonnen, und zwar ist Lavisse, *Récits et Entretiens familiers sur l'Histoire de France*, eingeführt, eine lektüre, die in mancherlei beziehung große vorteile bietet. Dem umstande rechnung tragend, daß in dieser klasse in französischer syntax und im latein sehr hohe anforderungen gestellt werden, schlage ich in der lektüre ein verfahren ein, dem schon vielfach, aber sicher nicht durchweg gehuldigt wird. Häusliche präparation und vorübersetzen wird nicht aufgegeben. Die präparation wird in der schule gemacht, wobei die schüler natürlich vom lehrer angeleitet werden. Man wende nicht ein, das nehme zu viel zeit in anspruch und verhindere ein schnelles vorwärtsschreiten. Das gegenteil ist der fall. Dafür kann man bei der wiederholung länger verweilen, wobei aber von der sonst üblichen nachübersetzung abzusehen ist, da der text wohl keine schwierigkeiten bietet und einmaliges vorübersetzen genügt. Die schüler müssen zu hause die wiederholung so gewissenhaft machen, daß sie sich in der klasse den inhalt gegenseitig französisch abfragen. Nachdem ein *récit* gelesen, übersetzt und besprochen worden ist, wobei die unbekannten vokabeln gleich in ein besonderes heft eingetragen werden, werden idiomatische wendungen unterstrichen, die die schüler zu hause ins präparationsheft einzutragen und zu lernen haben. Durch solche vorbereitung in der klasse wird dem schüler ein gut teil der häuslichen arbeit abgenommen. Vom gymnasium her wissen wir, wie viel zeit wir immer auf die präparationen zu hause haben verwenden müssen. Diese zeit kommt der wiederholung zugute. Ein nicht zu unterschätzender vorteil! In der für die UIII sehr geeigneten lektüre können zudem gewisse grammatische regeln spielend eingeprägt werden, ohne daß dabei viel grammatik getrieben wird. Kurze

hinweise genügen. Die eingehende erörterung unbekannter grammatischer erscheinungen ist in die grammatikstunden zu verlegen. Gleich zu anfang findet man ganze seiten, wo nur das imperfekt angewendet ist. Den schülern wird kurz gesagt, warum das so ist. Einige sätzchen, die gleichzeitig den inhalt des stückes enthalten, werden ebenfalls in ein heft eingetragen und gemerkt. So werden zwei fliegen mit einer klappe geschlagen: aneignung des inhalts und der regel über den gebrauch des imperfekts. Dann wiederum kommen ganze seiten vor, auf denen ausschließlich oder fast ausschließlich das *passé défini* gebraucht ist. Hier wird gerade so wie beim *imparfait* verfahren; so lernt der schüler gewissermaßen spielend auch den gebrauch des *passé défini* kennen. Kommt man in der grammatikstunde später an das pensum über den gebrauch der zeiten, so ist nur noch weniges nachzuholen, das schwierigste ist erledigt und damit zeit gewonnen. Das wesentliche dabei ist, daß der schüler an den vielen beispielen, die er bei der lektüre im zusammenhange vorfindet, wirklich im gebrauch der zeiten sicher wird, was nicht in dem maße der fall ist, wenn nur die übungsstücke, die zum grammatischen pensum gehören, durchgenommen werden. Bei der wiederholung kann der lehrer zur abwechselung auch fordern: beispiele — in ganzen sätzen natürlich — mit *imparfait*! beispiele mit *passé défini*! Daran wird der lehrer, werden die schüler mehr freude haben. Die idiomatischen redewendungen kommen dabei selbstverständlich ebenfalls zu ihrem rechte. — Was das vokabellernen anbelangt, so verweise ich auf den aufsatz von Matthias in der *Monatsschrift für höhere schulen*. X. jahrg., 1911, s. 500 ff. Matthias läßt es dahin gestellt sein, ob es zweckmäßiger ist, vor oder nach der durchnahme eines abschnittes oder kapitels die vokabeln lernen zu lassen. Als ich schüler war, wurden die vokabeln in den mittleren und unteren klassen immer vorher gelernt; für manchen schüler gewiß ein saures stück arbeit. Heut werden die vokabeln wohl allgemein während der durchnahme eines stückes eingeprägt, was entschieden eine erleichterung für die schüler bedeutet, da sie den schülern im zusammenhange immer wieder vor die augen treten. Vor durchnahme eines stückes werden die fremden wörter von den schülern gelesen und im chore wiederholt; dann werden die sätze laut gelesen, übersetzt und besprochen. Zur folgenden stunde wird die genaue wiederholung aufgegeben. Die erfahrung lehrt, daß die vokabeln in der zweiten stunde schon so bekannt sind, daß man sie abhören kann. Zum abhören kommen sie aber erst in der darauffolgenden, also der dritten stunde. An unserer schule ist, wie an den übrigen magdeburger höheren schulen, *Plötz-Kares* als übungsbuch eingeführt; die grammatischen pensen müssen daher nach diesem übungsbuch erledigt werden. Die französischen übungsstücke für UIII und OIII sind nicht gerade leicht; darum dürfte eine sorgfältige vor- und nachübersetzung notwendig sein, um allen schülern das verständnis der sätze zu ermöglichen. Über das übersetzen aus dem deutschen nach *Plötz-Kares* und das viel gerühmte extemporale habe ich mich schon vor zehn jahren (1902 und 1904) in den *N. Spr.* geäußert, ich verweise daher auf die artikel, die damals in den *N. Spr.* hierüber veröffentlicht worden sind. Das in der lektüre gewonnene, für die

grammatische behandlung geeignete material läßt sich, wie oben angedeutet, leicht einflechten. In den oberen klassen wird das die regel sein.

Was Matthias in der *Monatsschrift* a. a. o. über zusammenstellung verwandter worte sagt, ist heut wohl überall brauch; ich gehe daher nicht näher darauf ein. Die schüler werden bei solchen zusammenstellungen zum nachdenken angeregt und in den stand gesetzt, die bedeutung von wörtern, die ihnen für den augenblick fremd erscheinen, festzustellen, ohne das lexikon zu wälzen. In den präparationen findet man oft wörter, deren bedeutung die schüler bei einiger überlegung finden würden. Z. b. *faciliter* von *facile*, *assurer* von *sûr* usw. Im OIII empfiehlt sich das gleiche verfahren wie in UIII. Von UII ab, wo am reform-realgymnasium nur drei stunden für französisch zur verfügung stehen, müssen die schüler zu hause zur lektüre einige seiten präpariren. Nachdem zwei jahre lang diese arbeit unter anleitung des lehrers in der klasse geleistet worden ist, können die schüler sich zu hause allein in zweckmäßiger weise vorbereiten. Ein alter herr aus Baden, mit dem ich vor einigen jahren zufällig zusammentraf, erklärte mir, er lasse überhaupt nicht mehr zu hause präpariren, auch in den oberen klassen nicht, und habe seitdem immer bessere resultate erzielt als vorher bei dem früher üblichen verfahren. Die schüler wären frischer gewesen und hätten freudiger mit gearbeitet. Das geht aber entschieden zu weit.

Wer vor 30 und mehr jahren das gymnasium besucht hat, weiß, wie viel zeit zur häuslichen vorbereitung nötig war. Wurde es zu viel oder wollte es nicht gehen, dann wurde zu den unerlaubten hülfsmitteln gegriffen. Bei der präparation in der schule kommt der schüler nicht in versuchung, sich solcher mittel zu bedienen. Außerdem lernt er so besser das wichtige vom unwichtigen unterscheiden. Über unwichtiges wird man in der schule schnell hinweggehen und zeit für das wichtigere gewinnen. Bei geringer stundenzahl wird man auf häusliche vorbereitung nicht ganz verzichten können. Der schüler soll ja auch das wörterbuch gebrauchen lernen. Der einwand, der schüler werde so nicht selbständig, ist hinfällig; in der schule läßt man ihn doch selbst finden und greift ihm bei überwindung von schwierigkeiten nur unter die arme. Bei der wiederholung des in der schule durchgenommenen bleibt ihm noch genug zu tun übrig. Die freien arbeiten und aufsätze, die mündlichen und schriftlichen inhaltsangaben, die schriftlichen klassenarbeiten (extemporalien) usw. fordern doch selbständiges nachdenken. Die arbeit wird ihm aber erleichtert, und die freude an der arbeit und der schule wird wieder einkehren. Das sind die kleinen mittel, mit denen den schülern unter die arme gegriffen werden kann.

Das „vielerlei“ verschwindet aber damit leider noch nicht. In den anderen disziplinen lassen sich sicherlich auch mittel und wege finden, um die häusliche arbeitszeit abzukürzen. Kommt man damit nicht zum gewünschten ziel, dann müßte, wie Volkmar vorschlägt, zur gabelung geschritten werden. Zweckmäßiger dürfte es vielleicht sein, ein anderes system einzuführen: im sprachunterricht überhaupt nur zwei sprachen als hauptfächer gelten zu lassen: am gymnasium deutsch und griechisch (oder latein?), am realgymnasium deutsch und

englisch, die übrigen sprachen aber als nebenfächer zu behandeln und die zeugnisse dementsprechend zu bewerten. Damit ist nicht gesagt, daß diese sprachen als nebenfächer bedeutungslos würden. Ich verweise nur auf das französische am humanistischen gymnasium, seitdem es nach den grundsätzen einer gesunden reform erteilt wird.

Ich habe am humanistischen gymnasium den französischen unterricht fünf jahre lang nach den grundsätzen einer gemäßigten reform im sinne Münchs und anderer hervorragender pädagogen erteilt. Es war so möglich, in den oberen klassen dieselben schriftsteller zu lesen, die am realgymnasium behandelt werden. Obgleich französisch am gymnasium nebenfach ist, in den oberen klassen auch keine extemporalien geschrieben wurden — wenigstens nicht, was man im landläufigen sinne extemporalien nannte — haben die schüler doch die schriftsteller mit demselben verständnis und demselben nutzen gelesen wie an realgymnasien. Daß sie im schriftlichen wie im mündlichen gebrauch der fremden sprache hinter den realgymnasiasten zurückstehen, liegt auf der hand. Aber im verhältnis zu der zeit vor 30—40 jahren — wie tag und nacht! Im latein (oder griechisch) könnte, auch wenn es nebenfach wie französisch würde, die lektüre doch noch erweitert werden. Aber von dem gedanken, daß in der fremdsprachlichen lektüre gleichzeitig die deutsche sprache gefördert werden soll, muß man sich losmachen. *Deutsch* sollen die schüler im deutschen unterricht lernen. Darum müßte aber an allen anstalten das deutsche so verstärkt werden, daß das möglich wäre; man muß sagen können, das deutsche steht im mittelpunkte, wirklich an erster stelle. Diese möglichkeit ist gegeben, wenn neben dem deutschen nur *eine* fremdsprache als hauptfach zugelassen wird.

Magdeburg. E. Köcher.

FERIENKURSE 1913. — 1.

Jena. (25. ferienkursus.) Vom 4. bis 16. august. 60, teils 6-, teils 12-stündige kurse sowie eine reihe von einzelvorträgen. 7 abteilungen: naturwissenschaften; pädagogik; religionswissenschaft und religionsunterricht; physiologie, psychologie, philosophie; litteratur, geschichte, nationalökonomie; vortragskunst und sprachkurse; sonderkursus für staatsbürgerliche bildung und erziehung. Übungen. Programme kostenfrei durch das sekretariat, frl. Klara Blomeyer, Gartenstr. 4.

Marburg a. d. Lahn. I. Vom 9. bis 30. juli. II. Vom 6. bis 27. august. 22 kurse in deutscher, 7 kurse in französischer, 5 kurse in englischer sprache. Sprache und litteratur; pädagogik; psychologie; naturwissenschaft, physiologie; hygiene; allgemeine und kunstgeschichte; vortragskunst. Übungen. Programme kostenlos durch frau v. Blanckensee, Deutschhausstraße 34, I. W. V.

PHILOSOPHISCHE SCHULLEKTÜRE.

Zu der zuletzt *N. Spr.* XX, s. 512 und 576 von J. Ruska und H. Klinghardt behandelten frage philosophischen lesestoffes im neusprachlichen schulunterricht liegt uns noch eine äußerung des erstgenannten vor, die im ersten hefte des neuen bandes XXI erscheinen wird. *D. red.*

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

BAND XX FEBRUAR 1913 HEFT 10

DIE NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIËTOR

MARBURG IN HESSEN
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
NEW-YORK. G. E. STECHERT & Co. 151—155, WEST 25th STREET.
1913

AUSGEGEBEN AM 12. MÄRZ 1913

Die Neueren Sprachen erscheinen jährlich in 10 heften zum preise von ℳ 12.— für den im april beginnenden band und sind durch alle buchhandlungen des in- und auslandes, sowie direkt vom verlage zu beziehen. Für mitarbeiter ℳ 9.— portofrei direkt.

Die Neueren Sprachen bringen vom XVII. band ab regelmäßig vakanzenlisten für neusprachliche lehrstellen. Aufnahme erfolgt kostenlos; es wird nur um gefl. zeitige mitteilung an den verlag der „Neueren Sprachen" gebeten. Weiter sollen in zukunft in den verlagsanhang auch personal-nachrichten aufgenommen werden, sei es in gestalt von mitteilungen oder inseraten. Letztere werden mit 25 pf. für die 2gesp. petitzeile berechnet.

Inhalt

VAKANZENLISTE

für neusprachliche Lehrstellen.

Beigabe zur Zeitschrift „Die Neueren Sprachen".

Abkürzungen: *B.* = Bürger-, *G.* = Gymnasium, *Geh.* = Gehalt, *H.* = Höhere, *Hi.* = Hilfs-, *K.* = Knaben-, *L.* = Lehrer, *Ln.* = Lehrerin, *Mä.* = Mädchen-, *Mich.* = Michaelis, *Mitt.* = Mittel-, *Ob.* = Ober-, *Ord.* = Ordentl., *Priv.* = Privat, *Pro.* = Pro, *R.* = Real-, *Ref.* = Reform, *S.* = Schule, *Sem.* = Seminar, *T.* = Töchter-, *wiss.* = wissenschaftl., *W.-G.* = Wohnungsgeld.

Februar 1913.

Bergen (Rügen): R.-S. i. E. Stelle des Direktors. Bezüge n. Norm.-Etat. Neuphilologen, Franz., Engl. I., evang., gesund, jüng. Alters, die vom Pr.-Sch.-K. gut empfohl. werd., woll. s. meld. bei d. Magistrat.

Berlin-Wilmersdorf: Viktoria Luisen-S., Lyz. mit Ob.-Lyz., Ob.-L. mit Lehrbef. i. d. neueren Sprachen f. alle Klassen. Geh. 4100 Mk. steigend i. 21 Dienstjahren auf 8700 Mk. Militärj. u. Hi.-L.-Zeit über 2 Jahre angerech. Bewerb. m. Lebensl. u. Zeugnissen an Dir. Dr. Gruber, Uhlandstr. 91.

Emden: Kaiserin Auguste-Viktoria-S., 1. April 1913 Ob.-Ln. erwünscht. Lehrbef. f. Franz., Engl. od. Rel., i. 2. Linie f. Naturk. u. Math. Geh. n Norm.-Etat. Meld. m. Zeugn., Lebensl. u. Gesundheitsattest an d. Magistrat.

Frankfurt a. Main: Schiller-S., städt. Lyz., 1. April 1913 Ob.-Ln. Erforderl. Lehrbef. i. Deutsch u. Franz. f. alle Klassen, erwünscht Fähigk. z. Erteil. d. ev. Religionsunterr. i. d. Mittelklassen. Geh. 3400—5500 Mk. (nach je 3 Jahren viermal um 400 Mk. u. zweimal 300 Mk. aufsteig.). Bewerb. m. Lebensl. u. Zeugnisabschr. bis 1. März 1913 an d. Kuratorium d. höh. Schulen.

Hannover: Privat-Lyz. Ostern 1913 Ob.-Ln. Deutsch u. Engl. bevorzugt. Anf.-Geh. 3000 Mk. Eink. in die Pensionskasse. Meld. an S. E. u. H. Sudhaus, Warmbüchenkamp 13, 14.

—, Wiesenstr. 14. Priv.-Lyz. Ostern 1913 Ob.-Ln. Engl. erwünscht. Anf.-Geh 2700—3000 Mk. Meld. an d. Direktorin M. v. Hindersin.

Koblenz: Städt. Kaiser Wilhelm R.-G. u. R.-S., Ostern 1913 Ob.-L. mit Lehrbef. in d. neueren Sprachen. Geh. n. Norm.-Etat. Meld. m. Lebensl. u. Zeugnisabschr. a. Dir. Dr. Bredtmann.

Lübeck: R.-S. zum Dom, Ostern 1913 wiss. Hi.-L. mit Lehrbef. in 2 Fächern für alle Klassen, davon mögl. i. einer d. neueren Sprachen. Geh. monatl. 250 Mk. Meld. bald. an Dir. Dr. Schwarz, Musterbahn 4.

Querfurt: Höh. Priv.-S. f. Kn. u. Mä. 1. April 1913 Neuphilologe als Ordinarius f. Untertertia, d. auch i. Naturwissensch. u. Realien bis Untersekunda Unterricht erteilt. Anf.-Geh. jährl. 1800 Mk. bei wöchentl. 28 Pflichtstunden. Meld. an Landrat v. Helldorf.

Sondershausen: Lyz. m. Ob.-Lyz. u. Stud.-Anst. (Ob.-R.-S. Laufbahn) Ostern 1913 Ob.-Ln. m. Unterr. i. d. Fäch. Deutsch u. Franz. od. Deutsch u. Religion. Geh. 2400 Mk. steig. i. 7 dreijähr. Zulagen von je 300 Mk. bis 4500 Mk. Kein W.-G. Meldungen an Dir. Dr. Tuengerthal.

• **Sternberg** (**Mecklbg.**): Priv.-Knaben-S. Ostern 1913 Philologe f. neuere Sprachen, der auch Unterr. i. Math. zu übernehmen hätte. Mit d. Stelle ist gleichz. die Leitung d. S. verbund. Off. mit Geh.-Anspr. u. Zeugn.-Abschr. an d. Vorstand.

Viersen Reg.-Bez. **Düsseldorf**: Städt. Lyz. 1. April 1913 Ob.-Ln., bevorzugt Lehrbef. i Deutsch, Engl., Franz. u. Erdkunde. Geh. wie an Staatsanst. W.-G. 720 Mk. Bewerb. m. Lebensl. und Zeugnisabschr. an Direktorin Frl. Mießen bis 1. März.

Wanne: R.-G., 1. April 1913 Ob.-L. mit Lehrbef. in Franz. u. Engl. od. Latein. u. einer neueren Sprache Geh. n. Norm.-Etat. W.-G. 720 Mk. jährl. Ortszulage, vom 1.—9. Jahr 300 Mk., vom 10.—12. Jahr 200 Mk. u. vom 13.—15. Jahr 100 Mk. geg. Verpflicht. zu 2jähr. Aufenthalt. Meld. m. Lebensl. u. Zeugnisabschr. an Dir. Prof. Stölting.

Neu eingegangene literatur.

An dieser stelle führen wir die eingegangene literatur soweit wie möglich auf, indem wir uns besprechung vorbehalten. Eine verpflichtung, unverlangt eingesandte bücher zu besprechen oder zurückzusenden, übernehmen wir nicht. Zur besprechung geeignet sind nur bücher, die auf die *neueren schulsprachen* bezug haben: englisch, französisch, ferner deutsch (besonders für ausländische schulen), ausnahmsweise auch italienisch und spanisch. Alle büchersendungen bitten wir an die verlagsbuchhandlung und nicht an die herausgeber zu richten.

D. red. der *N. Spr.*

1. *Deutsch.*

Buckeley, Joseph, dr., *Prüfungsaufgaben für das lehramt der neueren sprachen in Bayern.* I. teil: *Übersetzungen in die fremden sprachen.* Nürnberg, Carl Koch. Ohne jahr. 98 s. Geh. m. 1,50.

— —, II. teil: *Diktate und übersetzungen aus den fremden sprachen.* Ebenda. Ohne jahr. 117 s. Geh. m. 1,50.

Jespersen, Otto, *Lehrbuch der phonetik.* Leipzig, B. G. Teubner. 1913. IV, 258 s. Geh. m. 5,20.

Weise, O., prof. dr., *Unsere muttersprache, ihr werden und ihr wesen.* Leipzig, B. G. Teubner. 1912. VIII, 286 s. Geb. m. 2,80.

Wernecke, H., prof. dr., *Muster guten stils*, übersetzt aus dem französischen. Düsseldorf, L. Kinet. 1912. 114 s. Geb. ohne preis.

2. *Englisch.*

Dick, Ernst, dr., *A New English-Course.* Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg. 1912. VI, 159 s. Geb. m. 2,—.

—, *Twelve Chapters from Standard Authors 1850—1900.* Ebenda. 1912. 203 s. Geb. m. 2,20.

—, hierzu *Englische satzlehre*, auf grund von beispielen aus dem englischen lesebuch zusammengestellt. Ebenda. 1912. IV, 63 s. Geb. m. 2,40.

Kingsley, Charles, *The Water-Babies.* Mit anmerkungen versehen u. herausgeg. von Marie Duve. (*Diesterwegs neusprachl. reformaus-*

gaben. Bd. 32.) Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg. 1912. 80 s. u. 40 s. anmerk. Geb. m. 1,20.

Pesta, Herm., prof. dr. und Pesta, Theod., prof. dr., *India Selections from various Authors.* Für den schulgebrauch herausgegeben. (*Freytags sammlung franz. u. engl. schriftsteller.*) Leipzig, G. Freytag. 1913. Mit anmerk. 117 s. Geb m. 1,30.

Übe, Fr., prof., Müller, M., prof. dr. und Hunger, E., prof. dr., *Lehrbuch der englischen sprache für handels- u gewerbeschulen, auf grund des lehrbuches der engl. sprache* von Boerner-Thiergen bearbeitet und herausgegeben. Leipzig, B. G. Teubner. 1913. VII, 248 s. Geb. m. 2,80.

Wolbe, Ph D. Eugene, *Flowers of English Poetry.* Mit anmerkungen. (*Diesterwegs neusprachliche reformausgaben.* Band 31.) Frankfurt a. M., Moritz Dieeterweg.) 1912. VII, 108 s. Geb. m. 1,60.

3. *Französisch.*

Combes, Lucien, Professeur de Français, *Versions allemandes à l'usage des élèves de 1e* (realabteilung) *et des candidats au professorat.* Hannover, Hahnsche buchhandl. 1913. XII, 82 s. Geb. m. 2,—.

Wagner, Albert, dr., *Racine Choix de Tragédies en deux volumes.* Tome premier: *Britannicus. — Mithridate. — Iphigénie.* Cöthen (Anhalt), Otto Schulze. 1913. XII, 192 s Geb. m. 1,80.

— —. Tome II: *Phèdre. — Esther. — Athalie.* Ebenda. 1913. XII, 183 s. Geb. m. 1,80.

Druck von Hesse & Becker, Leipzig.



☞ Diese Nummer enthält zwei Beilagen der N. G. Elwertschen Verlagsbuchhandlung in Marburg, eine von F. A. Brockhaus, Verlag, Leipzig und eine der Université de Lausanne, die wir besonderer Beachtung empfehlen.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.


UNIVERSITY OF MICHIGAN
3 9015 03954 4823

